



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Margarida Pinheiro da Costa Almeida

2º Ciclo de Estudos em Didática da Língua Materna e Estrangeiras e Supervisão
Pedagógica em Línguas

Retrato do professor de línguas: contributos para a sua caracterização

2012

Orientador: Professora Doutora Rosa Bizarro

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação:

Versão definitiva

Margarida Pinheiro da Costa Almeida

2º Ciclo de Estudos em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras
e Supervisão Pedagógica em Línguas

O professor de línguas: contributos para a sua caracterização

2012

Orientador: Professora Doutora Rosa Bizarro

Versão definitiva

Esta dissertação em vista a obtenção do grau de Mestre em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas

Agradecimentos

À minha família, em especial ao meu marido e aos meus filhos, pelo constante apoio e compreensão.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Bizarro, por toda a preciosa orientação científica e pelos sábios conselhos prestados; pelo equilíbrio e pela tranquilidade transmitidos, através de cada palavra. Agradeço-lhe também a disponibilidade, o interesse e o conhecimento indispensáveis à realização deste trabalho.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com quem colaboro e aprendo há doze anos.

Aos participantes nas entrevistas e nos inquéritos pelo seu inestimável contributo e disponibilidade na resposta pronta que deram às minhas solicitações.

À Escola Secundária Eça de Queirós, na Póvoa de Varzim, a minha escola.

Aos meus amigos, pelo incentivo, pela ajuda e pelo apoio incondicional.

Resumo

A procura de um perfil de professor de línguas materna e/ou estrangeiras excelente, num contexto específico, resultou de uma questão inicial: na caracterização de um professor de línguas excelente, na Escola Secundária Eça de Queirós, com terceiro ciclo, na Póvoa de Varzim, serão as mesmas dimensões valorizadas pelos alunos, pelos responsáveis da avaliação e pela legislação em vigor? – A presente investigação pretende ser, assim, um contributo para a construção do perfil desejado. Para tal, lemos criticamente a legislação que rege a atual formação inicial, o Mestrado em Ensino, bem como a que orienta a avaliação de desempenho docente, no período de início e de desenvolvimento deste estudo: anos 2010/11 e 2011/12. Tendo por base a literatura da especialidade, refletimos acerca das competências gerais e específicas do professor de línguas, explorando as competências aos níveis da informação, da *peri-execução*, da execução, as competências de realização, existencial, de aprendizagem, pragmática, linguística, cultural, sociocultural e sociolinguística; debruçámo-nos ainda sobre os conceitos de reflexividade, de autonomia, de inteligência emocional e de inteligência social; sobre a dimensão ética, o profissionalismo, a profissionalidade docente e a deontologia.

Levámos a cabo um estudo de caso, cujos resultados, a partir de questionários e de entrevistas, tratámos de modo quantitativo e qualitativo. Esses resultados conduziram à caracterização do professor que procurávamos, nas perspetivas dos discentes, dos docentes responsáveis pela avaliação e, por fim, a um conjunto de características que resultou da correlação dos resultados dos dois grupos. Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que, havendo discrepâncias face ao que os normativos legais estipulam, deste *perfil* transparece de sobremaneira o professor transmissor de conteúdos, motivador, justo, simpático, empenhado, cumpridor, reflexivo e competente.

Estando conscientes das limitações deste estudo, consideramos que o mesmo poderá contribuir para uma tomada de consciência e consequente reflexão/ação sobre as diferentes conceções de professores de línguas preconizadas pela legislação, pela literatura da especialidade e pelos intervenientes no nosso estudo.

Palavras-chave: competências, professor, língua materna, língua estrangeira, excelência, formação, avaliação.

Abstract

The search of an excellent mother tongue and/or foreign language teacher's profile, in a specific context, has risen from an initial issue: will the same dimensions be valued by students, by those responsible for evaluating teachers and by current legislation when characterizing an excellent language teacher in Eça de Queirós Secondary School with 7th, 8th and 9th grades?, in Póvoa de Varzim - This research intends to be a contribution for the construction of the desired profile. Bearing this in mind, we have critically read the legislation that rules the current initial training, the Master of Teaching, as well as the one that guides teacher evaluation, from the beginning and during the development of this study: years 2010/11 and 2011/12. Based on specialized literature, we have reflected upon the language teacher's general and specific skills, exploiting the skills at the levels of information, of *peri*-execution, of execution, the performance, existential, learning, pragmatic, linguistic, cultural, socio-cultural and socio-linguistic skills; we have still concentrated on the concepts of reflexivity, autonomy, emotional and social intelligence; upon the ethical dimension, professionalism, teacher professionalism and deontology.

We have carried out a case study, the results of which were dealt with in quantitative and qualitative methods, according to the data collected from questionnaires and interviews. These results have led not only to the teacher characterization we were searching for, from the students' point of view, from the perspective of teachers' responsible for evaluation, but also led to a set of characteristics which arose from the correlation of the results from both groups. The results obtained enabled us to conclude that beyond the discrepancies regarding what the legislation stipulates, the *profile* which is clearly shown is one of a teacher seen as a knowledge transmitter, motivator, fair, nice, committed, reflexive and capable.

Being aware of the limitations of this study, we think it can contribute to an increasing awareness and consequent reflexion/action about the different conceptions of the language teachers advocated by legislation, by specialized literature and by the participants in our study.

Keywords: skills, teacher, mother tongue, foreign language, excellency, training, evaluation.

Résumé

La quête d'un portrait de professeur de langues maternelle et/ou étrangères excellent, dans un contexte particulier, est le résultat d'une question initiale: dans la caractérisation d'un professeur de langues excellent, à l'Ecole Secondaire Eça de Queirós, à Póvoa de Varzim, est-ce que les dimensions mises en valeur par les élèves, par les responsables de l'évaluation des personnels enseignants et par la législation en vigueur sont les mêmes? – Cette recherche prétend contribuer à la construction du portrait souhaité. Pour y aboutir, nous avons fait la lecture critique de la législation qui règle l'actuelle formation initiale, la Maîtrise en Enseignement, aussi bien que celle qui conduit l'évaluation des personnels enseignants, pendant la période du début et du développement de cette étude : les années 2010/11 et 2011/12. En nous appuyant sur la littérature de la spécialité, nous avons réfléchi sur les compétences générales et spécifiques du professeur de langues, en faisant l'exploration des compétences aux niveaux de l'information, de la *peri-exécution*, de l'exécution, des compétences de réalisation, existentielles, d'apprentissage, pragmatique, linguistique, culturelle, socioculturelle et sociolinguistique ; nous nous sommes aussi penché sur les concepts de réflexivité, d'autonomie, d'intelligence émotionnelle et d'intelligence sociale ; sur la dimension éthique, le professionnalisme, la professionnalité de l'enseignant et la déontologie.

Nous avons utilisé la méthode de l'étude de cas, dont nous avons exploité les résultats, à partir de questionnaires et d'interviews, de façon quantitative et qualitative. Ces résultats ont conduit à la caractérisation du professeur que nous cherchons, selon la vision des élèves, des responsables de l'évaluation des personnels enseignants et, finalement, à un ensemble de caractéristiques qui a été le résultat du croisement des résultats des deux groupes. Nous avons pu conclure, à partir des résultats obtenus, qu'ils y a des décalages par rapport à ce que la législation recommande, et que de ce *profil* se révèle vivement l'image du professeur transmetteur de savoirs, qui motive les élèves, qui est juste, sympathique, sérieux, réflexif et compétent.

En étant conscients des limites de cette étude, nous croyons que celle-ci pourra contribuer à la prise de conscience et à la conséquente réflexion/action au sujet des représentations sur les professeurs de langues préconisés par la législation, par le cadre théorique et par les acteurs du système éducatifs qui sont intervenus dans cette étude.

Mots-clés : compétences, professeur, langue maternelle, langue étrangère, excellence, formation, évaluation.

Abreviaturas

CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

E1 – Entrevista 1 / Entrevistado 1

E2 – Entrevista 2 / Entrevistado 2

ESEQ – Escola Secundária Eça de Queirós, com terceiro ciclo (Póvoa de Varzim)

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LNPV – Liceu Nacional da Póvoa de Varzim

QCER – Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

UC – Unidade de contexto (ou de conteúdo)

UR – Unidade de registo

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT.....	VI
RESUME	VII
ÍNDICE GERAL.....	1
ÍNDICE DE FIGURAS	3
ÍNDICE DE QUADROS	5
ÍNDICE DOS ANEXOS	6
INTRODUÇÃO	7
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1. A avaliação de desempenho docente: referenciais para a construção de “perfis” de professores	12
1.1. Referenciais para 2010/2011	13
1.2. Referenciais para 2011/12.....	18
1.3. Modelo de formação de professores atual: Mestrado em ensino	20
2. As competências do professor	24
2.1. Competências gerais	24
2.2. As competências do professor de línguas materna e/ou estrangeira	25
2.2.1. O professor de língua materna	28
2.2.2. O professor reflexivo	30
2.2.3. O professor e a autonomia	33
2.3. Inteligência emocional e inteligência social do professor de línguas como fator de sucesso nos alunos.....	35
2.3.1. Emoções gerais dos professores	37
2.3.2. Inteligência emocional e inteligência social	38
2.4. Dimensão ética, profissionalismo, profissionalidade docente e deontologia	40
II – METODOLOGIA E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	42
1. O estudo de caso – contextualização	43
2. O problema.....	48
3. O inquérito por questionário	49
3.1. A população e a amostra	52
3.2. Apresentação de resultados e análise quantitativa	53
3.2.1. Análise quantitativa: variável I - a totalidade dos alunos	55
3.2.2. Análise quantitativa: variável 2 – ano de escolaridade	60

3.2.3.	Variável 3: género-----	67
4.	As entrevistas.....	76
4.1.	A análise de conteúdo -----	77
4.1.1.	A pré-análise-----	77
4.1.2.	A exploração do material: a categorização e a codificação-----	78
4.2.	Apresentação de dados e análise qualitativa -----	78
4.2.1.	Distribuição das unidades de registo (UR) e das unidades de contexto (UC) por categoria e subcategoria -----	79
4.2.1.1.	Categoria B1 – Competência ao nível da informação / saber -----	79
4.2.1.2.	Categoria B2 - Competências ao nível da <i>peri-execução</i> / saber fazer ----	81
4.2.1.3.	Categoria B3 - Competências ao nível da execução / fazer -----	83
4.2.1.4.	Categoria B4 - Competências ao nível do ser / “enquanto pessoa” -----	84
4.2.1.5.	Categoria B5 – Competências gerais / transversais a todos os professores	86
4.2.1.6.	Componentes académica, didática e humana -----	88
4.2.1.7.	Palavras-chave na definição do professor excelente, na perspetiva dos entrevistados -----	88
5.	A interpretação de resultados: dos alunos e dos professores responsáveis pela avaliação dos professores de línguas	89
5.1.	Análise quantitativa -----	89
5.1.1.	Categoria B1 - Competências ao nível da informação / saber - comparação entre os resultados dos alunos e dos professores avaliadores -----	89
5.1.2.	Categoria B2 - Competências ao nível da <i>peri-execução</i> / saber fazer - comparação entre os resultados dos alunos e dos professores avaliadores -----	90
5.1.3.	Categoria B3 – Competências ao nível da execução / fazer – comparação entre os resultados dos alunos e dos professores avaliadores -----	91
5.1.4.	Categoria B4 – Competências ao nível de ser / “enquanto pessoa” – comparação entre os resultados dos alunos e dos professores avaliadores -----	92
5.1.5.	Categoria B5 – Competências gerais / transversais – resultados dos professores avaliadores-----	93
	CONCLUSÕES -----	94
	CONCLUSÕES GERAIS -----	101
	BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA -----	105
	DOCUMENTOS LEGAIS REFERENCIADOS -----	111
	ANEXOS -----	113

Índice de Figuras

Figura 1 – Distribuição dos alunos por faixa etária	52
Figura 2 – Distribuição dos alunos por anos de escolaridade	52
Figura 3 – Distribuição dos alunos por gêneros	53
Figura 4 – Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para a totalidade dos alunos.....	55
Figura 5 – Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da <i>peri-execução</i> / saber fazer para a totalidade dos alunos	56
Figura 6 – Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para a totalidade dos alunos	57
Figura 7 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa” para a totalidade dos alunos.....	58
Figura 8 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para a totalidade dos alunos.....	59
Figura 9 – Distribuição das respostas com mais de 50% de ocorrências pela totalidade dos alunos	59
Figura 10 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do 7º ano.....	60
Figura 11 – Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do 8º ano.....	61
Figura 12 – Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da <i>peri-execução</i> / saber fazer, para os alunos do 7ºano	62
Figura 13 – Categoria B2 - Peso relativo das competências ao nível da <i>peri-execução</i> / saber fazer para os alunos do 8ºano	62
Figura 14 – Categoria B3 - Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do 7ºano.....	63
Figura 15 – Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do 8ºano.....	64
Figura 16 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, pelos alunos do 7ºano.....	65
Figura 17 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do 8ºano.....	65

Figura 18 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do 7º ano.....	66
Figura 19 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do 8º ano.....	67
Figura 20 -Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género masculino	68
Figura 21 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género feminino.....	68
Figura 22 – Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da <i>peri-execução</i> / saber fazer para os alunos do género masculino	69
Figura 23 – Categoria B2 - Peso relativo das competências ao nível da <i>peri-execução</i> / saber fazer para os alunos do género feminino	70
Figura 24 – Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer – alunos do género masculino	71
Figura 25 – Categoria B3 - Competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género feminino.....	72
Figura 26 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género masculino	73
Figura 27 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género feminino.....	74
Figura 28 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género masculino.....	75
Figura 29 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género feminino.....	75

Índice de Quadros

Quadro I – Dimensões fundamentais na definição do perfil profissional docente, segundo o Despacho n.º16034/2010	15
Quadro II - Competências Gerais no ensino/aprendizagem das línguas	25
Quadro III - Competência comunicativa no ensino/aprendizagem das línguas	26
Quadro IV - Características de um bom professor, a partir de um grupo de estudos, consoante os paradigmas da primeira metade do século XX (adaptado de Estrela, 2010: 20-21).....	37
Quadro V – Emoções básicas dos professores e suas variantes	39
Quadro VI – polaridade das emoções	39
Quadro VII - Temas/ categorias, variáveis e itens a estudar	50
Quadro VIII - Distribuição das variáveis pelas categorias em estudo	54
Quadro IX – nova categoria e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas	76
Quadro X - Categoria B1 - Competências ao nível da informação / SABER	80
Quadro XI - Categoria B2 - Competências ao nível da <i>peri-execução</i> / SABER FAZER.....	82
Quadro XII - Categoria B3 - Competências ao nível da execução / FAZER.....	83
Quadro XIII - Categoria B4 - Competências ao nível do ser / “enquanto pessoa”	85
Quadro XIV – Categoria B5 – Competências gerais / transversais	87
Quadro XV – Peso relativo das componentes académica, didática e humana por unidade de conteúdo.....	88
Quadro XVI – Cinco palavras apresentadas pelos entrevistados para definir um professor de línguas excelente	88
Quadro XVII – Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspetiva dos alunos e dos professores avaliadores – Categoria B1 – Informação /saber	89
Quadro XVIII - Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspetiva dos alunos e dos professores avaliadores – Categoria B2 – <i>peri-execução</i> / Saber fazer	90
Quadro XIX - Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspetiva dos alunos e dos professores avaliadores – Categoria B1 – Execução / fazer	91
Quadro XX - Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspetiva dos alunos e dos professores avaliadores – Categoria B4 – Ser / “enquanto pessoa”	92
Quadro XXI - Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspetiva dos professores avaliadores – Categoria B1 – Competências gerais / transversais	93

Índice dos Anexos

Anexo 1 – Folhas de protocolo do inquérito por questionário	114
Anexo 2 – Guião de entrevista ao diretor da Escola Secundário com terceiro ciclo Eça de Queirós.....	117
Anexo 3 – Guião da entrevista à coordenadora do departamento curricular de línguas da Escola Secundária com terceiro ciclo Eça de Queirós	118
Anexo 4 – Análise quantitativa: Variável 1 - a totalidade dos alunos	119
Anexo 5 – Análise quantitativa: Variável 2 – 7.º ano de escolaridade	121
Anexo 6 – Análise quantitativa: Variável 3 - 8.º ano de escolaridade.....	123
Anexo 7 – Análise quantitativa: Variável 4 – género masculino	125
Anexo 8 – Análise quantitativa: Variável 5 – género feminino	127
Anexo 9 – Análise quantitativa: Variável 6 – género masculino e 7.º ano de escolaridade.....	129
Anexo 10 – Análise quantitativa: Variável 7 – género feminino e 7.º ano de escolaridade.....	134
Anexo 11 – Análise quantitativa: Variável 8 – género masculino e 8.º ano de escolaridade.....	139
Anexo 12 – Análise quantitativa: Variável 9 – género feminino e 8.º ano de escolaridade.....	144
Anexo 13 – Análise quantitativa: Variável 10 – faixa etária dos 11-12 anos	149
Anexo 14 – Análise quantitativa: Variável 11 – faixa etária dos 13-14 anos	154
Anexo 15 – Análise quantitativa: Variável 12 – faixa etária dos 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade	159
Anexo 16 – Análise quantitativa: Variável 13 – faixa etária dos 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade	164
Anexo 17 – Análise quantitativa: Variável 14 – faixa etária dos 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade	169
Anexo 18 – Análise quantitativa: Variável 15 – faixa etária dos 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade	174
Anexo 19 – Análise quantitativa: Variável 16 – faixa etária dos 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade	179
Anexo 20 – Análise quantitativa: Variável 17 – faixa etária dos 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade	184
Anexo 21 – Transcrição da entrevista ao diretor da Escola Secundária com terceiro ciclo Eça de Queirós – E1	189
Anexo 22 – Transcrição da entrevista à coordenadora do departamento de línguas da Escola Secundária com terceiro ciclo Eça de Queirós –E2	192

Introdução

O presente estudo tem como propósito central a deteção de características do professor de línguas materna e/ou estrangeira, de excelência, no contexto da Escola Secundária Eça de Queirós, com terceiro ciclo, pelos alunos e pelos professores responsáveis pela avaliação dos restantes docentes.

De acordo com o referido pelo Conselho da Europa (2001:31), “as competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber fazer), a competência existencial (saber ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber aprender)”. Estas competências gerais devem ser desenvolvidas e evidenciar-se, quer nos professores de línguas, quer nos alunos, todos eles utilizadores e aprendentes com papéis diferentes no sistema educativo. Por outro lado, a sociedade da informação e do conhecimento alterou o paradigma tradicional da transmissão do saber, substituindo as formas verticais de transmissão do saber por formas horizontais de cooperação e por métodos transversais de comunicação. Surgiram novas tecnologias de informação e de comunicação, tornadas ferramentas de trabalho. Este paradigma refletiu-se nos métodos escolares e na organização da relação pedagógica, introduzindo o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Segundo a Comissão Europeia (1995:2) “The society of the future will therefore be a learning society”. Nesta perspetiva, o(s) papel(éis) do professor de línguas tem sofrido alterações, pelo que este estudo pretende ser um contributo para a perceção do perfil desejável, num contexto específico.

Na conjuntura de avaliação de desempenho docente em que o presente estudo se iniciou, as escolas viviam um clima de transformações e de mudança de paradigma, que se caracterizava pela emanção de leis em catadupa, pelas novidades trazidas por essa legislação e por um certo mal-estar que era testemunhado pelos professores, “a alteração das regras de acesso e de progressão e o novo sistema de avaliação de desempenho têm gerado descontentamento e mal-estar nos professores, tendo levado a uma forte contestação e resistência, que se traduziram em greves e grandes manifestações de protesto contra a diferenciação, a hierarquização e a avaliação” (Flores, 2010: 7).

Para além disso, foi necessário refletir sobre os perfis dos professores “ideais” e “reais”, sendo este aspeto objeto de discórdia e de desentendimentos na classe docente, quando foi necessário levar a cabo uma avaliação entre pares.

A autora deste trabalho é professora numa escola secundária com terceiro ciclo, na região do Grande Porto, desde 1992-1993, tendo aí orientado estágio de Francês desde 2000-2001. Simultaneamente, lecionou a disciplina de Português a alunos do Ensino Secundário.

No ano de 2010-2011, foi submetida ao processo de avaliação de desempenho do pessoal docente, que incluiu, conforme o prevê a legislação, a observação de aulas, sendo estas uma parte da avaliação com um peso considerável no referido processo. Tal como afirmam Serafini & Pacheco para a formação inicial de professores, mas com toda a pertinência na formação contínua:

(...) assim perspectivada, a observação desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões, de um professor. Neste contexto, falamos de observação como estratégia de formação de professores com os seguintes pressupostos: aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar; aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo (Serafini & Pacheco, 1990:1-2).

Deste modo, pareceu-nos importante contribuir para a elaboração do retrato do professor de línguas materna e/ou estrangeira, tendo como contexto concreto a Escola Secundária Eça de Queirós, com terceiro ciclo, levando a cabo um estudo que permitisse chegar a algumas conclusões sobre o perfil de excelência desejável por discentes e docentes avaliadores. Deste objetivo geral, decorreram os seguintes objetivos específicos para esta dissertação: *i*) compreender os contextos de avaliação de professores em 2010/11 e em 2011/12; *ii*) refletir sobre o perfil de professor excelente, atendendo: a) aos normativos legais, b) às competências gerais e específicas do professor de línguas materna e/ou estrangeiras; *iii*) conhecer a(s) dimensão(ões) mais valorizada(s) pelos alunos na perceção que têm de um professor de línguas excelente; *iv*) conhecer a(s) dimensão(ões) mais valorizada(s) pelo Diretor da Escola e pela Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas na perceção que têm de um professor de línguas excelente; *v*) traçar o retrato do professor de línguas de excelência, na ESEQ.

A metodologia adotada nesta investigação foi a do estudo de caso. Foi elaborado um inquérito por questionário à totalidade dos alunos do Ensino Básico da ESEQ, e foram levadas a cabo entrevistas ao Diretor da escola e à Coordenadora de Departamento Curricular de Línguas, adotando, no caso dos inquéritos por questionário, a análise quantitativa, com tratamento estatístico e respetiva interpretação. No que diz respeito às

entrevistas, procedemos a uma análise de conteúdo, seguida de análise quantitativa, para subsequente tratamento comparativo com os resultados relativos aos alunos. Tal decisão prendeu-se com a necessidade de tentar perceber as concepções de professor de línguas dos alunos mais jovens da escola (alunos do terceiro ciclo), inseridos no quadro de escolaridade obrigatória, e futuros alunos do Ensino Secundário da mesma escola. Por outro lado, enquanto professores decisores e avaliadores dos restantes docentes de línguas, pareceu-nos oportuno e representativo para o estudo de caso conhecer as características mais, ou menos, valorizadas pelos mesmos. As categorias obtidas para análise dos dados foram as seguintes: *i)* competências ao nível da Informação – saber; *ii)* competências ao nível da *peri-execução* saber fazer; *iii)* competências ao nível da realização – fazer; *iv)* competências ao nível do ser – “enquanto pessoa”; *v)* competências gerais / transversais a todos os professores. De referir que as quatro primeiras categorias enunciadas foram as que intitularam os diferentes grupos do inquérito por questionário aos alunos, sendo, a partir da análise de conteúdo às entrevistas, obtida a categoria enunciada em último lugar. A formulação das categorias derivou das leituras que efetuámos e que são referidas no *enquadramento teórico* deste estudo.

O tema desta investigação advém de uma *necessidade*: no clima de mal-estar já referido e de conflitos entre docentes, consequentes do processo de avaliação de desempenho docente, em que não só a avaliação entre pares foi posta em causa, mas também o *(pré)conceito* de professor excelente (e de outros *perfis*), propusemo-nos estudar a legislação em vigor, as opiniões dos investigadores, as opiniões dos alunos e as opiniões dos professores avaliadores, a respeito do que consideram ser um professor de línguas materna e/ou estrangeira excelente, e verificando, se possível, os seus pontos convergentes ou divergentes.

Assim, para além da introdução, onde se faz a contextualização da problemática do estudo, se justifica a relevância da mesma, se definem os objetivos e se delimitam as questões de investigação correspondentes, o presente estudo apresenta um capítulo de *enquadramento teórico*, um capítulo de metodologia e resultados da investigação, aos quais se seguem a conclusão, as referências bibliográficas e os anexos.

No primeiro ponto, abordámos a legislação que explicita os perfis de competências dos docentes, bem como a legislação relativa à avaliação de desempenho docente, analisámos os referenciais subjacentes à construção de perfis de professores, apresentando as diversas competências dos mesmos, que vigoravam no início da

elaboração deste estudo (2010-2011) e os que o substituíram ao longo de seu desenvolvimento (2011-2012). Observámos de seguida o modelo de formação inicial de professores: o Mestrado em Ensino.

Num segundo ponto, explorámos as opiniões de vários investigadores em Didática, Supervisão e Ciências Humanas sobre as competências gerais dos professores e as específicas dos de línguas materna e/ou estrangeiras, particularmente nas dimensões da reflexividade e da autonomia. Salientámos, também, a importância dos contributos das emoções e da afetividade no *ato pedagógico*, sublinhando os papéis da inteligência emocional e da inteligência social. Por fim, relacionámos os conceitos anteriores com os de ética, profissionalismo, profissionalidade e deontologia, no contexto da docência.

No capítulo II, onde se apresenta a metodologia e os resultados da investigação, relacionámos o estudo de caso com o seu contexto, procedendo a uma caracterização da escola onde a investigação ocorreu. A partir do problema apresentado, lembrámos os objetivos da dissertação, seguidos da apresentação da população e da amostra do inquérito por questionário, dos resultados e da análise quantitativa em função de três variáveis selecionadas como as mais representativas para este estudo. No ponto 4, do capítulo II, dedicámo-nos à apresentação do processo de tratamento das entrevistas semidirigidas, até chegar às cinco categorias obtidas, apontando as inferências daí decorrentes. No ponto 5., procedemos a uma interpretação dos resultados dos alunos e dos professores, em termos de correlação, categoria, por categoria.

Por fim, elaborámos uma conclusão em que procurámos verificar o cumprimento dos objetivos de estudo e responder, tanto quanto possível, às questões da investigação, discutindo-se a validade dos resultados, e tendo em conta a amostragem e os documentos explorados. Apresentámos o conjunto das características mais valorizadas num professor de línguas materna e/ou estrangeira, quer para os alunos, quer para os professores, assim como um conjunto de conclusões a que chegámos a partir do estudo empreendido.

I - Enquadramento teórico

1. A avaliação de desempenho docente: referenciais para a construção de “perfis” de professores

Sem professores de qualidade e competentes, nas nossas salas de aula, nenhuma reforma educativa conseguirá ser bem-sucedida. E, de igual forma, sem sistemas de avaliação de grande qualidade, jamais conseguiremos saber se temos professores de qualidade. Deste modo, um sistema de avaliação de professores, bem elaborado e implementado, é essencial para o desenvolvimento de programas educativos eficazes, bem como para a melhoria da escola (Stronge, 2010: 24-25).

O normativo que apresenta as dimensões que servem de base à avaliação de desempenho docente e sustenta os diferentes “perfis” é o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que consagra “o perfil geral de profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário” (p. 5569), contemplando quatro dimensões, que descreveremos em pormenor no ponto a seguir: a vertente profissional, social e ética; a do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Neste Decreto, refere-se que:

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados (Decreto-Lei n.º 240/2001: 5569).

Este diploma apresenta um caráter geral, no que à *profissionalidade*¹ específica diz respeito, deixando para momentos subseqüentes a definição de perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, uma vez que remete para as instituições de formação a definição “de objetivo dos cursos de formação inicial que preparam para a docência” (Decreto-Lei n.º 240/2001: 5570), assim como a organização do ensino e da aprendizagem, a avaliação e a certificação dos seus diplomados “garantindo que estes possuem a formação necessária para a docência” (Decreto-Lei n.º 240/2001: 5570).

¹ Tardif e Faucher (2010:34) utilizam a designação de “profissionalização”, citando Roche (1999), como correspondente “ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas. A profissionalização é, na verdade, um percurso no qual um estudante se torna progressivamente num profissional, pelo domínio das competências que constituem a profissão”. Partilhando a tese de Roche (1999), Faucher (2009: 34) acrescenta a estas competências a “identidade profissional, apropriando-se [o estudante] da cultura, dos valores e das práticas desta profissão”. Tardif e Faucher (2010: 53) citam ainda Paquay (2002) que define a *profissionalidade* “como o conjunto de competências que deve ter um profissional ou até mesmo um conjunto de conhecimentos socialmente reconhecidos, como caracterizadores de uma profissão” (p.134). Faucher (2009: 59) considera que a “profissionalidade se constrói gradualmente, graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional, iniciada na profissionalização, permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e dos valores da profissão”.

Pelo presente diploma, define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básicos e secundários, deixando, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, a aprovar através de diplomas específicos para o efeito (Decreto-Lei n.º240/2001: 5570).

Foi tida em conta neste estudo a legislação referente a 2010-2011 e a 2011-2012, uma vez que se verificou uma alteração do modelo de avaliação do desempenho do pessoal docente, decorrente da mudança de Governo, tendo este trabalho sido iniciado no primeiro modelo e concluído no segundo.

1.1. Referenciais para 2010/2011

Decorreu, no ano letivo de 2010/11, o [conturbado] processo de avaliação de desempenho docente. No sentido da definição de perfis correspondentes a diferentes menções de avaliação, foi publicada legislação que pretendia definir perfis e descritores de referência, em diversas dimensões, para a atribuição das menções de “Excelente”, “Muito Bom”, “Regular” e “Insuficiente”. (Decreto Regulamentar n.º 2/2010: 2241-2242; e Decreto-Lei n.º 75/2010: 2233).

O Decreto Regulamentar n.º2/2010 define dimensões e domínios da avaliação. “A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho dos docentes: a) vertente profissional, social e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (Decreto Regulamentar n.º 2/2010: 2238).

Este processo foi orientado por normativos que pretendiam apresentar as regras para a sua implementação, assim como os perfis ou padrões de desempenho que definiram

(..) as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias. Assim, enquanto elemento de referência nacional, o documento dos padrões de desempenho deve ser lido em contexto, isto é, de acordo com o projeto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere. (Despacho n.º 16034/2010: 52300).

Este Despacho também “estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente, da profissão docente” (Despacho n.º 16034/2010: 52300).

O espírito e a letra desta lei pretendiam, ainda, que este fosse “um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável”, e que contribuísse “efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos” (Despacho n.º 16034/2010: 52300).

Para além disso, o Despacho n.º 16034/2010 valoriza de sobremaneira a qualidade da dimensão do ensino, ao considerar que:

Apesar da relevância e influência de muitos outros fatores, a qualidade de ensino é o aspeto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola. Por esse motivo, é fundamental consagrar grande atenção ao aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino: os docentes. A especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos (Despacho n.º 16034/2010: 52300).

Por sua vez, o Despacho n.º 14420/2010, definiu as “regras para a calendarização, pelos diretores dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, do procedimento de avaliação, bem como para a elaboração do relatório de autoavaliação, conforme determinam o n.º 2 do artigo 15.º e o n.º 3 do artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho”.

Aqui se apresentaram as regras e os padrões de uniformização para a elaboração do relatório de autoavaliação, as fichas de avaliação de desempenho dos docentes, bem como as instruções para o preenchimento dessas fichas.

O Despacho em questão pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura, como já enunciamos previamente, em quatro dimensões fundamentais: *i)* a vertente profissional, social e ética; *ii)* o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; *iii)* a participação na escola e relação com a comunidade educativa; *iv)* o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

O Despacho n.º 16034/2010, anteriormente em vigor, definia quatro dimensões fundamentais na definição do perfil profissional do docente, bem como os indicadores que situavam o professor em cada perfil, conforme explicitam os quadros a seguir transcritos, que serviram de base à avaliação de desempenho docente:

Quadro I – Dimensões fundamentais na definição do perfil profissional docente, segundo o Despacho n.º 16034/2010

DIMENSÃO	VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA
DOMÍNIOS	Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos Compromisso com o grupo de pares e com a escola
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada. Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais. Atitude informada e participativa face às políticas educativas. Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional. Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens. Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno. Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes. Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos. Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional. Responsabilização pelo desenvolvimento dos projectos da escola. Reconhecimento da importância da dimensão comunitária na acção educativa.

NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
EXCELENTE	<p>O docente demonstra claramente que reflecte e se envolve consistentemente na construção do conhecimento profissional e no seu uso na melhoria das práticas.</p> <p>Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens.</p> <p>Actua como figura de referência na promoção do trabalho colaborativo e apoio aos colegas, bem como no desenvolvimento de projectos da escola e com a comunidade.</p>
MUITO BOM	<p>O docente demonstra que reflecte e procura activamente manter actualizado o seu conhecimento profissional, que mobiliza na melhoria das práticas.</p> <p>Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens.</p> <p>Trabalha colaborativamente, partilha os seus conhecimentos e participa no desenvolvimento de projectos da escola e com a comunidade.</p>
BOM	<p>O docente demonstra reflectir e desenvolver acções de actualização do conhecimento profissional que conduzam à melhoria das suas práticas.</p> <p>Revela comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e na qualidade das suas aprendizagens.</p> <p>Participa no trabalho colaborativo e nos projectos da escola com alguma regularidade.</p>
REGULAR	<p>O docente demonstra alguma preocupação com a qualidade das suas práticas e procura manter o seu conhecimento profissional actualizado, embora não o faça de forma sistemática e consistente.</p> <p>Revela alguma preocupação com as aprendizagens dos alunos, embora a sua acção não seja eficaz.</p> <p>Quando solicitado, o docente desenvolve trabalho colaborativo.</p>
INSUFICIENTE	<p>O docente não valoriza o conhecimento profissional e não desenvolve acções de actualização.</p> <p>Não assume a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos.</p> <p>Não se considera responsável por participar no desenvolvimento de trabalho colaborativo.</p>

DIMENSÃO	DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM
DOMÍNIOS	<p>Preparação e organização das actividades lectivas</p> <p>Realização das actividades lectivas</p> <p>Relação pedagógica com os alunos</p> <p>Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos</p>
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área disciplinar. · Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis. · Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares. · Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos. · Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação. · Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis. · Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos. · Comunicação com rigor e sentido do interlocutor. · Promoção e gestão de processos de comunicação e interacção entre os alunos. · Desenvolvimento de actividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados. · Promoção de processos de auto-regulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos. · Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua actividade. · Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados. · Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada.



NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
EXCELENTE	<p>O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>Promove consistentemente articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e a planificação conjunta com os pares.</p> <p>Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e elevada eficácia.</p> <p>Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interacção.</p> <p>Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitoriza o desenvolvimento das aprendizagens, reflecte sobre os resultados dos alunos e informa-os regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria.</p> <p>Utiliza sistematicamente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as suas estratégias de ensino em conformidade.</p> <p>Constitui uma referência para o desempenho dos colegas com quem trabalha.</p>
MUITO BOM	<p>O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica com rigor, integrando de forma coerente propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>Dá relevância à articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e à planificação conjunta com os pares.</p> <p>Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e eficácia.</p> <p>Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interacção.</p> <p>Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos e as necessidades de melhoria.</p> <p>Utiliza processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as estratégias de ensino em conformidade.</p>
BOM	<p>O docente evidencia conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica de forma adequada, integrando propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>Participa em processos de articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e de planificação conjunta com os pares.</p> <p>Procura adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos e comunica com rigor.</p> <p>Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interacção.</p> <p>Implementa estratégias de avaliação adequadas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos.</p> <p>Utiliza ocasionalmente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as estratégias de ensino em conformidade.</p>
REGULAR	<p>O docente evidencia lacunas no conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica o ensino, mas não manifesta coerência entre propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens, nem realiza processos de articulação curricular e com os pares.</p> <p>Implementa estratégias de ensino nem sempre adequadas às necessidades dos alunos e revela dificuldade ao nível da comunicação.</p> <p>O ambiente de aprendizagem é globalmente equilibrado, embora com falhas na interacção.</p> <p>Utiliza processos pouco diversificados de avaliação das aprendizagens dos alunos e não os informa sobre os seus progressos.</p> <p>Não usa processos de monitorização do seu desempenho e revela alguma dificuldade em reorientar as estratégias de ensino.</p>
INSUFICIENTE	<p>O docente revela lacunas graves no conhecimento científico e falta de rigor na planificação.</p> <p>Manifesta falhas a nível científico-pedagógico, patentes na aplicação de estratégias de ensino e na comunicação com os alunos.</p> <p>Revela claras dificuldades na criação de ambiente de aprendizagem apropriados.</p> <p>Utiliza processos elementares de avaliação das aprendizagens dos alunos, não os informa sobre os seus progressos.</p> <p>Não usa processos de monitorização do seu desempenho.</p>

DIMENSÃO	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA
DOMÍNIOS	<p>Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de actividades</p> <p>Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão</p> <p>Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação</p>
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> Participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola. Participação na concepção e uso de dispositivos de avaliação da escola. Participação em projectos de investigação e de inovação no quadro do projecto de escola. Participação em projectos de trabalho colaborativo na escola. Apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola. Contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe. Envolvimento em projectos e actividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade. Envolvimento em acções que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola. Envolvimento em projectos ou actividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade.



NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
EXCELENTE	<p>O docente envolve-se activamente na concepção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.</p> <p>Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo uma referência na organização.</p> <p>Promove a criação e o desenvolvimento de projectos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola e favorecedores da inovação.</p> <p>Mostra iniciativa no desenvolvimento de actividades que visam atingir os objectivos institucionais da escola e investe, sistematicamente, no maior envolvimento de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade</p>
MUITO BOM	<p>O docente colabora na concepção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.</p> <p>Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, colaborando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas.</p> <p>Participa regularmente no desenvolvimento de projectos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola.</p> <p>Mostra iniciativa no desenvolvimento de actividades que visam atingir os objectivos institucionais da escola e investe no maior envolvimento de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.</p>
BOM	<p>O docente conhece os documentos institucionais e orientadores da vida da escola e colabora, quando solicitado, na sua concepção, desenvolvimento e avaliação.</p> <p>Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, colaborando com os diferentes órgãos e estruturas educativas, quando solicitado.</p> <p>Participa em projectos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola.</p> <p>Colabora no desenvolvimento de actividades que visam atingir os objectivos institucionais da escola e envolver os pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.</p>
REGULAR	<p>O docente conhece globalmente os documentos institucionais e orientadores da vida da escola.</p> <p>Participa em actividades que visam atingir os objectivos institucionais da escola e envolver os pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.</p>
INSUFICIENTE	<p>O docente revela pouco conhecimento dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola e não participa em actividades que promovam a sua concretização.</p> <p>O docente não investe no envolvimento de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola.</p>

DIMENSÃO	DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA
DOMÍNIOS	Formação contínua e desenvolvimento profissional
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico). Análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas. Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola. Mobilização do conhecimento adquirido no desenvolvimento organizacional da escola. Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo.

NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
EXCELENTE	<p>O docente toma a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Reflete consistentemente sobre as suas práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Promove sistematicamente o trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola.</p>
MUITO BOM	<p>O docente toma a iniciativa de desenvolver processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Reflete sobre as suas práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Contribui para a promoção do trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola.</p>
BOM	<p>O docente desenvolve processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Participa em iniciativas de reflexão sobre as práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Partilha os conhecimentos adquiridos com os seus pares, sempre que se proporcionam oportunidades.</p>
REGULAR	<p>O docente participa em processos de actualização do conhecimento profissional apenas quando formalmente exigido.</p> <p>Participa em iniciativas de reflexão sobre as práticas, mas não mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho ou da escola.</p>
INSUFICIENTE	<p>O docente não revela interesse em actualizar o seu conhecimento profissional, fazendo-o apenas quando formalmente exigido.</p> <p>Não colabora em iniciativas de reflexão sobre a prática profissional, desvalorizando o princípio do desenvolvimento profissional e não reconhece os benefícios deste na melhoria do seu desempenho ou da escola.</p>

(Decreto-Lei n.º 16034/2010, pp. 52301-52302)

1.2. Referenciais para 2011/12

Com a mudança de Governo, alterou-se, também, a legislação nesta área, publicada ao longo do ano letivo de 2011/12 (destinado à conceção e à implementação do novo modelo) e a aplicar a partir de 2012/13. Assim, foi publicado o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, que “procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (...) de acordo com as orientações de política educativa consagradas no Programa do XIX Governo Constitucional, designadamente no que respeita à efetivação de um ambiente de estabilidade e de confiança, e de desburocratização dos métodos de trabalho...”. Este diploma define, ainda:

(...) as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. Um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a atividade letiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua atividade: o ensino. Pretende-se, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da

promoção da motivação dos professores. Neste sentido, promove-se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional (Decreto-Lei n.º 41/2012: 829).

Este novo diploma, o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, apresenta apenas três dimensões, retirando a dimensão da *vertente profissional, social e ética*, enquanto dimensão formal, do processo de avaliação de desempenho docente:

Neste contexto, a avaliação do desempenho docente incide sobre três grandes dimensões: i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional (Decreto-Lei n.º 41/2012: 829).

Ainda que este normativo não deixe de referir que “Transversalmente, estas três dimensões são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.” (p.829), desaparece, formalmente, a dimensão da *vertente profissional, social e ética*, onde se previa, por exemplo, como dever do professor, fomentar “o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: 5570). Tal parece contraditório, uma vez que o Decreto-Lei n.º 41/2012 (p. 835) estipula como dever do professor para com os alunos “Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade” (Artigo 10.º A).

No Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, que procede ao desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento do novo regime de avaliação do desempenho docente, justifica-se a simplificação do processo pela

(...) experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. Tem-se em vista uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional (Decreto Regulamentar n.º 26/2012: 855).

1.3. Modelo de formação de professores atual: Mestrado em ensino

No atual contexto de formação inicial de Mestrados em Ensino, o Regulamento Geral do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, especifica as seguintes competências fundamentais para aceder a este grau:

a) possuir conhecimentos aprofundados na(s) área(s) científica(s) de docência, respetiva didática e formação educacional geral, com recurso à atividade de investigação, de inovação e de exercício de competência profissionais; b) capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas ou em contextos alargados e multidisciplinares, no âmbito da sua atividade profissional especializada; c) capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou que os condicionem; d) capacidade de comunicar as suas conclusões, os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas e, sobretudo, aos alunos, de uma forma clara e sem ambiguidades; e) capacidades que lhes permitam uma aprendizagem autónoma ao longo da vida (artigo 3º, ponto 2).

O Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto informa, no ponto 1., que esta iniciação à prática profissional “integra o Estágio Pedagógico (Prática de ensino supervisionada, objeto de relatório final), e o Seminário Integrador, doravante designado Seminário”(p.9).

O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março visa regulamentar o modelo de organização do ensino superior, estabelecendo os três ciclos de estudos, apresentando como objetivos essenciais do mesmo

(...) garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações (Decreto-Lei n.º 74/2006: 2242).

No documento, refere-se a necessidade de transição de um modelo “baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (p. 2243), decorrente do processo de Bolonha, bem como na “adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS - European Credit Transfer and

Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes” (p. 2242). Assim, “Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior.”

No Cap. III deste Decreto-Lei 74/2006, estabelece-se que o grau de mestre será atribuído àqueles que demonstrarem:

- a) Possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que:
 - i) Sustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do 1.º ciclo, os desenvolva e aprofunde;
 - ii) Permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação;
- b) Saber aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo;
- c) Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem;
- d) Ser capazes de comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades;
- e) Competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo.

Reiterando por diversas vezes a mudança de paradigma de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino que promove o desenvolvimento de competências, é expressa no documento a preocupação de “assegurar aos estudantes portugueses condições de formação e de integração profissional similares, em duração e conteúdo, às dos restantes Estados que integram o espaço europeu” (p.2243).

Considerando que a qualidade do ensino está ligada à qualidade dos professores, pretende-se elevar a qualificação dos mesmos, estabelecendo-se como única habilitação para a docência a habilitação profissional, decorrente da pretendida melhoria. Tal é estabelecido com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

Este diploma apresenta, na sua parte introdutória, o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional como referência fundamental para a qualificação para a docência, alertando para:

- “a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional” (p.1321).

- A valorização da “dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (p.1321).

- O domínio da língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral.

- A importância das metodologias de investigação educacional, no sentido do exercício da profissão adaptado às situações particulares do processo de ensino aprendizagem e do seu contexto.

- a valorização da prática pedagógica supervisionada, numa escola básica ou secundária, através de uma parceria formal.

Ainda na sua parte introdutória, o Decreto-Lei n.º 43/2007 pretende garantir a qualificação profissional ajustada à procura social, através da “consideração dos perfis de desempenho docente² e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário como sua referência primordial” (p.1321).

Caberá às Universidades o papel de formação dos professores, que, segundo as recomendações do Conselho de Reitores, “não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite [...] o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção” (CRUP, 1997: 8, citado por Bizarro & Braga, 2006: 505). Estas autoras, numa publicação sugestivamente

² No Artigo 8.º do Dec.-Lei n.º 43/2007, considera-se o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: “O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.” Este normativo contempla as seguintes dimensões:

I - Dimensão profissional, social e ética

II - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

III- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

IV- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

intitulada “Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade?” (2005), defendem que

(...) há que dar à universidade o seu papel social e crítico, entendendo-a como um espaço de conflito em que a verdade é visada de um modo plural e a partir do contributo das várias disciplinas, num esforço contínuo e de adaptação às exigências da (nova) sociedade e na certeza de que lhe cabe ser um lugar, um ágora, um espaço público de cruzamento de inteligências, ao serviço da compreensão intercultural, interpessoal (p. 26).

2. As competências do professor

2.1. Competências gerais

Para além do que estipula a legislação, são vários os autores que se têm debruçado sobre as diferentes competências ³ que devem possuir os professores, enquanto profissionais. Philippe Perrenoud apresenta dez *famílias* de competências, ou seja, dez domínios reconhecidos como prioritários na formação contínua dos professores:

1. “Organiser et animer des situations d’apprentissage;”
2. “Gérer la progression des apprentissages;”
3. “Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation;”
4. “Impliquer les élèves dans leur travail;”
5. “Travailler en équipe;”
6. “Participer à la gestion de l’école;”
7. “Informer et impliquer les parents;”
8. “Se servir des technologies nouvelles;”
9. “Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession;”
10. “Gérer sa propre apprentissage.”

(Perrenoud, 1999)

Sendo estas competências de índole geral, competências transversais a qualquer professor, ocupar-nos-emos, a seguir, das que dizem respeito ao professor de línguas – materna e/ou estrangeiras.

³ A propósito das competências que devem possuir os professores, Simões (1995) refere o trabalho de Medley (1985), apresentando a noção de competência, em sentido restrito, “sendo reservada aos casos em que pode ser determinada a relação entre o comportamento docente, o desempenho do professor e os resultados dos alunos” (Simões, 1995: 156). Todavia, a autora, reiterando a perspetiva de Medley, alerta para a necessidade de ter em conta “variáveis como o enquadramento em que decorre a ação educativa ou as relativas aos alunos, que podem distorcer uma apreciação objetiva sobre a efetiva capacidade potencial do professor para ensinar, a qual poderia ser diferentemente atualizada noutras circunstâncias, noutros contextos ou com outros alunos” (Simões, 1995: 156). Esta autora apresenta, ainda baseada em Medley, uma conceção de competência ligada à eficácia profissional, mas enquadrada “numa sequência de aspetos que vão permitir a cada indivíduo tornar-se professor, dos quais destaca essencialmente cinco: 1) as *características* pré-existentes do professor – conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para o sucesso no curso de formação de professores e na sua futura situação profissional como professores”; 2) a *competência* do professor (“teacher competence”); 3) o *desempenho* (“performance”) do professor dentro de um enquadramento da sala de aula específico; 4) as *experiências de aprendizagem* dos alunos; 5) os *resultados de aprendizagem* dos alunos (Simões, 1995: 163).

2.2. As competências do professor de línguas materna e/ou estrangeira

As recentes mutações histórico-culturais lançaram ao professor, em geral, e ao de línguas, em particular, o desafio da globalização cultural e económica. Num âmbito de maior proximidade, em correlação com a mobilidade profissional que vem sendo acentuada, resultante do contexto económico-social global, e centrando-se na Didática, Alarcão (2008) refere o desafio da “europeização” (p.10). Esta autora menciona, ainda, o desafio do “renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais”; “o desafio da era informática”; o da “emergência de novos públicos na aprendizagem de língua” e o desafio da “centralidade do aluno” (p.10). Por último, a autora considera, ainda, como elemento integrante do perfil que se pretende traçar, o “conceito de interdidaticidade como a atitude – e a prática – de uma didática colaborativa ao nível dos professores” (Alarcão, 2008:12).

Para além das competências já referidas, o professor de línguas deve ser detentor de competências gerais, que incluem o conhecimento declarativo; a competência de realização; a competência existencial e a competência de aprendizagem. O professor deverá também possuir a competência comunicativa (que abrange as dimensões linguística, sociolinguística, pragmática, social, cultural/sociocultural e intercultural); a competência em multimédia e a competência de ensino, que envolve os saberes científico, pedagógico e didático da língua (Afonso, 2006). Os quadros a seguir explicitam as competências gerais e comunicativas referidas, mostrando as relações que estabelecem e a sua relevância.

Quadro II - Competências gerais no ensino/aprendizagem das línguas
(adaptado de Afonso, 2006: 454 ss.; Conselho da Europa, 2001:198)

Competências gerais	Incluem	Especificidades/relações	Relevância
1. Conhecimento declarativo	Saber	Engloba o conhecimento empírico, que resulta da experiência; e o conhecimento académico, que resulta da aprendizagem formal	Importante para o desenvolvimento da competência comunicativa
2. Competência de realização	Saber fazer	Relaciona-se com a capacidade de pôr em prática procedimentos	Depende, muitas vezes, das características individuais, logo, da competência existencial
3. Competência existencial	Saber ser Saber-estar	Relaciona-se com atitudes, traços de personalidade, modo de se ver a si próprio e aos outros – características não imutáveis, logo, suscetíveis de mudança	Importante para a competência intercultural
4. Competência de aprendizagem	Saber aprender	Mobiliza as anteriores, apoiando-se em competências de vários tipos e deve estar sempre presente num professor	“(…)porquanto nada é estático na sua prática profissional nem na sociedade em que está inserido, devendo ele tornar seu lema: aprendizagem ao longo da vida.” (Afonso, 2006)

Quadro III - Competência comunicativa no ensino/aprendizagem das línguas
(adaptado de Afonso, 2006: 455 ss.; Grosso, 2006: 263; Conselho da Europa, 2001)

A. Competência comunicativa	Incluem	Especificidades/relações	Relevância
1. Competência pragmática	Saber fazer	Diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos, ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à ironia e à paródia	Língua entendida como um aspeto da comunicação entre as pessoas e não como um sistema de formas linguísticas
2. Competência linguística	Saber	Conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas (Afonso, 2006: 456) Competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica o ortoépica (Grosso, 2006: 263)	Relaciona-se com a extensão e a qualidade dos conhecimentos, com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é organizado, e com a sua acessibilidade
3. Competência cultural/sociocultural	Saber Saber fazer Saber estar	Relativos à cultura e à sociedade do país, implica a vertente sociolinguística e pragmática	Permite a transição para a competência intercultural
4. Competência intercultural	Saber Saber fazer	Exige a capacidade e a disponibilidade de uma reflexão constante sobre si próprio, sobre a interação e sobre o parceiro da interação	Segundo Krumm (1994), esta competência manifesta-se “concomitantemente numa procura das razões étnicas, políticas, económicas e de política linguística que conduzem à diferença.”
5. Competências sociolinguística e pragmática	Saber Saber fazer	Dizem respeito ao “uso funcional dos recursos linguísticos, ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à ironia e à paródia.” (Afonso 2006: 456)	Necessárias à descrição e ao uso da língua (Grosso, 2006: 263)

O QCER (2001), no Capítulo 2, analisa o uso da língua em termos de estratégias utilizadas pelos aprendentes no sentido da implementação das competências explicitadas nos quadros I e II, que viabilizam a realização de tarefas ligadas à produção e à receção de textos, perante “as condições e os constrangimentos inerentes à vida social” (Bizarro, 2004: 138).

Torna-se evidente que o professor de línguas deve possuir competências que ultrapassam o conhecimento das línguas, no intuito de responder à heterogeneidade com que se depara, pois os professores

(...) devem tomar decisões, a cada instante, acerca das atividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reações dos alunos/estudantes [...] espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001: 198).

Andrade & Sá (1992) apresentam como requisitos essenciais do perfil do professor de línguas as relações com o contexto institucional de ensino/aprendizagem; o posicionamento face ao estado atual e futuro da reflexão em Didática da Língua; a articulação entre a teoria e a prática⁴; e os três níveis de atuação que descrevem os saberes e competências de um professor de línguas:

i) Competências e saberes ao nível da informação ou do saber: constituído pelos vários níveis disciplinares que contribuem para as funções que o professor virá a desempenhar, numa perspetiva didática e pedagógica.

ii) Competências e saberes ao nível da *peri-execução* ou do saber fazer: que se processa no momento de preparação das atividades de ensino/aprendizagem, consubstanciado na articulação entre a teoria e a prática. É neste nível que o professor seleciona, prevê, planifica e avalia o processo, interage com a comunidade educativa, promove atividades extracurriculares significativas e promove ações de formação científica e pedagógica na escola.

iii) Competências e saberes ao nível da execução ou do fazer: é o momento de operacionalizar as decisões anteriores, articulando com questões relacionadas com as decisões a tomar durante a aula – como?, quem?, o quê?, quando?, onde?, com que meios?, em que o professor⁵ “atua quotidianamente, exigindo soluções, umas previstas, outras imprevistas, mas todas imediatas e diretas. Nele se refletem, por isso mesmo, todas as suas competências, quer enquanto *técnico de ensino*, quer enquanto pessoa” (Andrade & Sá, 1992: 35).

⁴ Refere-se no artigo citado a necessidade de libertar a formação de modelos e instrumentos pedagógico-didáticos particulares pré-elaborados e “prontos a serem aplicados, referindo-se a um professor apto a produzir a sua própria metodologia, de acordo com o *hic* e o *nunc* da situação real de aprendizagem.” (Andrade & Sá, 1992: 28)

⁵ A propósito do perfil do professor que traçam, as próprias autoras consideram que “assim enumerados e evidenciados de forma autónoma, todos estes saberes e competências parecem apontar para um *superprofessor*, especialista em várias matérias, atento a todos os fenómenos (sociais, políticos, culturais...), entidade completamente abstrata e fantasmagórica, já que tantas qualidades são impossíveis de encontrar num único indivíduo, ainda mais quando ele está sujeito a tantas e tão variadas pressões e tarefas como o nosso professor.”(p. 36)

2.2.1. O professor de língua materna

Relativamente ao professor de língua materna, as competências que se preconizam são, na sua maioria, as mesmas que são indicadas para o professor de língua estrangeira.

Emília Amor (2006: 22-23), a propósito do professor de língua materna, e aproveitando os contributos das ciências da linguagem da comunicação para o ensino-aprendizagem da língua materna, apresenta um conjunto de *ideias-chave*, alvo de forte consenso, no plano da didática da língua materna:

- a valorização de práticas pedagógicas promotoras de experiências de aprendizagens significativas;
- a assimilação das práticas pedagógicas ao paradigma da comunicação-interação;
- a contextualização dos discursos como forma de domínio das múltiplas exigências da comunicação enquanto processo de negociação de significados;
- a variância de situações e contextos;
- “a atenção às especificidades discursivas e textuais como, numa perspetiva contrastiva, implicando tratamento autónomo e diferenciado dos usos da língua em diversas modalidades” que levam o aluno a adquirir “mecanismos de autonomização e planeamento dos discursos”(pp. 22-23);
- o sentido renovado das ligações entre saber operativo e saber reflexivo que levam à “unificação e integração das aprendizagens”.

Maria Emília Ferraz preconiza um conjunto de competências específicas que atribui ao professor de língua materna para este desenvolver competências nos alunos. A autora designa este professor como *competente*⁶, o qual deverá corresponder às seguintes competências gerais:

- Bem enquadrado em orientações de **política educativa** que ajudou a definir;
- Possuidor de um **saber específico** resultante de vários saberes, que fundamentam a prática, e que resultam **da investigação e da reflexão** partilhada;

⁶ Ferraz explora a evolução do termo *competente*: “Em todos os tempos se falou de professores competentes, de professores que, de acordo com a curva de Gauss, conseguiam que um terço dos alunos tivessem resultados acima da média, outro terço e mais alguns se situassem na média, aceitando-se como normal que o último terço não tivesse êxito. Porém, o significado de professor competente não é hoje o mesmo porque não são as mesmas as exigências da profissão “magíster”, a voz única que do alto da sua cátedra ensinava para que os alunos aprendessem, deu lugar, (...) ao **mediador do processo de aprendizagem**” (Ferraz, 2007: 79).

- Responsável pelo desenvolvimento da autonomia do aluno, da sua identidade individual e cultural, no respeito pelas diferenças e **valorizando os diferentes saberes**;

- Promotor de **aprendizagens significativas**, integrando saberes específicos num ensino individual ou em equipa, utilizando diferentes linguagens, nomeadamente as **tecnologias da informação e de comunicação** com o objetivo de as fazer dominar;

- Praticante de **estratégias pedagógicas diferenciadas**, mobilizando saberes, valores, experiências para a promoção da aprendizagem de processos de trabalho intelectual e para a autoformação do aluno;

- Bom **comunicador** e capaz de uma **boa relação** com os alunos, observando a dimensão cívica e formativa da função docente;

- Bom **utilizador** da língua portuguesa.

(Ferraz, 2007:81)

A mesma autora preconiza, ainda, competências específicas do professor de língua materna: *i)* utilização correta a língua; *ii)* utilização de estratégias adequadas para desenvolver a língua; *iii)* desenvolvimento da competência oral e escrita; *iv)* conhecimento explícito da língua; *v)* conhecimento da Literatura, da História da Literatura e de teorias de leitura.

Não obstante esta última competência não ser referida tão explicitamente como característica inerente ao professor de línguas estrangeiras, Alarcão (2008) sublinha que, embora podendo lecionar línguas diferentes, os professores de línguas “têm um denominador comum: o facto de serem professores **de** língua” (p.12), o que lhes permite, na opinião da autora, um trabalho em pluridocência facilitador e que dá ensejo ao desenvolvimento das competências enunciadas.

O professor deverá estar atualizado, “aberto a novos modelos de comunicação e de aprendizagem, capaz de criar autonomia no aprendente e de o orientar no processo da aprendizagem da língua-alvo” (Grosso, 2006: 263).

Tal só se desenvolve amplamente se o professor tomar uma atitude reflexiva.

2.2.2. O professor reflexivo

A era da informação e da comunicação em que vivemos é dominada pelos *media* na nossa “sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de “sirva-se quem precisar e do que precisar” e “faça de mim o uso que entender.” (Alarcão, 2003: 13). Perante tal cenário, torna-se premente desenvolver o espírito crítico, questionando e filtrando o que nos é oferecido. Tal como defende Edgar Morin, em vez de uma cabeça bem cheia, reclama-se uma cabeça *bem-feita*⁷ (numa alusão a Montaigne), (Morin, 2002). Nesta era da informação e da comunicação, o monopólio da informação não é exclusivo da escola, não sendo o professor o transmissor do saber e o aluno o seu recetor, como bem o sublinha a legislação atual sobre formação de professores, que apresentámos no ponto 1. deste capítulo. Deste modo, o papel da escola também foi alterado, esta tem de “ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere.” (Alarcão, 2003: 15). Assim, é necessário organizar a informação, para que esta se constitua em saber e, por conseguinte, em poder e em liberdade. Neste sentido, Longworth & Davies referem que “neste novo mundo do século XXI, holístico e abrangente, todas as nações e todos os indivíduos são simultaneamente depositantes e sacadores do banco do conhecimento que constitui a sociedade da aprendizagem” (Longworth & Davies, 1996: 97).⁸

Nesta perspetiva, apesar e por causa da proliferação da informação, o papel do professor surge reforçado, como afirma Nóvoa, citado por Alarcão (2003: 31): “É verdade que hoje, ele [o conhecimento] se encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua dimensão histórica e para preparar a sua apreensão crítica” (Nóvoa, 2002: 252). Para além disso, o papel do professor alterou-se, pois este é apenas uma das fontes do saber, devendo, então, saber adaptar este papel de fonte substantiva e/ou processual do saber aos alunos com quem interage, consoante o acesso que estes têm às outras fontes de informação. Deverá o professor, por isso, considerar-se num constante processo de autoformação e identificação profissional, nas palavras da autora, “um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva” (Alarcão, 2003: 32).

⁷ Para Morin, uma cabeça bem-feita é capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente, sendo este “capaz de situar qualquer informação em seu conjunto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Alarcão, 2003: 14).

⁸ Tradução de Alarcão, I.

Corroboram esta asserção, a propósito do conceito de reflexão, as palavras de Gómez:

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, (...) implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência (...). O conhecimento académico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (Gómez, 1997: 102).

O ideal, para o professor reflexivo, seria trabalhar numa escola reflexiva, que “é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a transformação do século XXI” (Alarcão, 2003: 38). Sendo desejável que o professor de línguas adote a atitude de profissional reflexivo, que temos abordado, que reflete *na, sobre e para a ação*, será necessário especificar o seu papel, pois um professor de línguas mantém relações com o contexto institucional de ensino/aprendizagem da disciplina, como qualquer outro professor, contudo, este “tem de se posicionar face ao estado atual e futuro da reflexão em DL. Esse posicionamento confere-lhe especificidade enquanto professor de uma matéria bem definida (...)” (Andrade & Sá, 1992: 27).

Na perspetiva de Moreira (2009), a avaliação de desempenho docente pretende ser um forte contributo para este processo de reflexão e autoanálise, na medida em que

Neste processo, o professor tem de ser visto como um profissional autodirigido, ou seja, no pleno exercício da sua autonomia profissional, aqui entendida enquanto “competência para se desenvolver como participante crítico, autodeterminado e socialmente responsável em ambientes educativos” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Não obstante reconhecerem a complexidade do conceito e as diferentes significações que pode assumir, estes autores alertam para a necessidade de situar a autonomia profissional numa perspetiva social e política mais ampla, vendo-a enquanto interesse coletivo e ideal democrático (Moreira, 2009: 254).

Moreira (2010) equaciona a relação entre a autonomia do aluno e a autonomia do professor, na construção de mentes inquiridoras e independentes que aprendem dentro e fora das instituições educativas, ao longo da vida, devendo este ser um interesse comum a todos, no sentido de mudar as escolas e a formação de professores. A autora defende a

investigação-ação como processo de articulação entre o “ensino reflexivo e a autonomia do professor, com uma pedagogia centrada no aluno e promoção da sua autonomia como aprendente” (Moreira, 2010: 97). Esta metodologia encontra-se “assente em valores de uma democracia participada e dirigida para a emancipação de professores e alunos” (Moreira, 2010: 97).

Neste sentido, a escola reflexiva⁹ permite “refletir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente” (Tavares, 2000: 58), integrando os seus atores (professores, alunos e outros agentes educativos) nesta postura viva, orgânica e inteligente. Assim, estaremos perante uma escola que “continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente heurístico e formativo” (Alarcão, 2000: 13). Nesta senda, será desejável que, desde a sua formação inicial, o professor adote a postura do *practicum*¹⁰ reflexivo, tal como defende Schön (1997):

O que pode ser feito, creio, é incrementar os *practicums* reflexivos, que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores (Schön (1997: 91).

Parece-nos pertinente destacar aqui o conceito de supervisão¹¹, em estreita relação com a atitude reflexiva que temos vindo a explorar, não apenas no nível de funcionamento do supervisor, mas na do formando/professor em formação (inicial e ao longo da vida) e, também, na do aluno, na linha do que defendem Alarcão & Tavares:

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender

⁹ A escola reflexiva, para Alarcão & Tavares, (2003) “é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando” (p. 133).

¹⁰ Alarcão (1996: 33) define o conceito deste modo: *Practicum* significa situação prática, aula prática, estágio.

¹¹ Segundo Alarcão & Roldão, “A natureza questionadora, analítica, interpretativa teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional. A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional (Alarcão & Roldão: 2008: 54).

por for e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico (Alarcão & Tavares, 2003: 45).

Visto desta forma, o conceito de supervisão implicará, necessariamente, o conceito de autonomia, de que nos ocuparemos a seguir, até porque, como o sublinham Cardoso *et al.* (1996:82), o movimento para formar professores reflexivos, capazes de promover a autonomia dos alunos, surgiu paralelamente ao verdadeiro movimento promotor da autonomia do aluno.

2.2.3. O professor e a autonomia

O termo autonomia, utilizado em diversas dimensões, tem vindo a ganhar terreno no campo semântico da pedagogia e é hoje um conceito incontornável em educação, tendo como “objetivo último a autonomia do aluno enquanto agente da sua própria aprendizagem e futuro cidadão, passando certamente pela autonomia do professor enquanto pessoa e profissional” (Cardoso *et al.*, 1996:65). Neste trabalho, os autores recuam até Coménio (1592-1670), considerado o pai da Didática, para sublinhar a importância do conceito.

Assim, a pedagogia centrada no aluno tem veiculado o papel fulcral que este desempenha na sua própria aprendizagem, sendo este um *aprendente* que se adapta a novas situações, criando saberes e competências próprias conducentes à autonomia.

Como referem Morgado e Martins (2008):

Uma das tarefas mais importantes que hoje se consignam aos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, preparando-os assim para uma aprendizagem ao longo da vida, um imperativo só exequível na base de integração de distintos campos de conhecimento e de experiências que lhes permitam uma compreensão mais profunda, mais reflexiva e mais crítica da realidade em que vivem (...) Propiciar a cada indivíduo uma sólida formação de base e os meios de que necessita para poder entender, participar e modificar o mundo, são, em nosso entender, duas das principais finalidades da escola do Século XXI (Morgado & Martins, 2008: 4-5).

Todavia, esta centralidade do aluno depende da centralidade dos professores, pois “(...) pelo menos numa fase inicial, um maior envolvimento dos alunos não acontece sem um maior envolvimento dos professores. A centração no aluno anda associada ao movimento da sua autonomia, atualmente presente nos programas do nosso sistema educativo e bem definido entre nós por Vieira (1998) e Bizarro (2006)” (Alarcão, 2008: 32).

O conceito de autonomia, derivando dos direitos do homem, nas vertentes política, social, religiosa e comunitária, passou a ser amplamente explorado no contexto educativo; na perspectiva moral, intelectual e na de aquisição/domínio de um método. (Bizarro, 2004: 141-142). Citando Holec (1979) a autonomia é referida “como a capacidade de alguém se encarregar da sua própria aprendizagem” (Bizarro, 2004: 144), envolvendo neste processo: “i) a definição de objetivos; ii) a definição de conteúdos e progressão; iii) a seleção de métodos e técnicas; iv) a monitorização de processos de aquisição; v) a avaliação do que foi adquirido.” (Bizarro, 2004: 144). Holec envolve, ainda, neste conceito, os processos de descondicionamento¹², de aquisição de conhecimento e de “*savoir-faire*.”

Daí que, segundo Bizarro (2006: 46-47), a noção de autonomia se articule em torno de três vertentes essenciais: “i) a autonomia é/deve ser uma finalidade da educação”; ii) ela resume uma ótica da prática educativa orientada para a independência, a responsabilidade e a tomada de decisões; iii) faz parte de toda e qualquer aprendizagem (Boud. Org., 1988), preparando os alunos para uma aprendizagem contínua, a única capaz de dar qualidade à escola e de a aproximar das necessidades reais dos que a frequentam (Vieira, 1996)”.

Nesta linha, também Vieira (1996: 67) esquematiza as áreas de incidência de uma pedagogia para a autonomia¹³, apresentando as dimensões linguística e processual em interação com a competência de comunicação (gramatical, estratégica, sociocultural, social, discursiva e sociolinguística) e com a competência de aprendizagem (intrapessoal, interpessoal e didática).

Já Alarcão adverte que

(...) o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico (...) no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar (...) num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social (Alarcão, 2003: 34).

¹² Bizarro (2004: 144) apresenta o conceito como a “libertação dos preconceitos de todas as espécies que afetam a representação da aprendizagem de uma L.E. e do papel a assumir pelo próprio aluno.”

¹³ A autonomia é designada por Vieira (1996: 67) como a capacidade de gerir a sua própria aprendizagem.

Um professor com estas competências poderia, então, chegar àquilo que Valero & Fernádes designam por *aula feliz*:

Es un espacio con unas características diversas, pero siempre permitiendo el fluir de las palabras, donde las personas – sin discriminaciones de ningún tipo – construyen un clima de trabajo que, inevitablemente, debe conducir a la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello, no se desdeña ningún aporte que pueda proceder del contexto (por ejemplo, los avances tecnológicos)” (Valero & Fernádes, 2001: 50).

O professor deverá, então, ser detentor de múltiplas características que lhe permitam contribuir para a formação integral do aluno, sendo, para tal, muito importantes as dimensões relacionais e afetivas do ato educativo, como o afirmam Morgado & Ferreira (2006: 62): “Hoje, exige-se ao professor que, para além da vertente científica, explore as dimensões afetivas do próprio ato educativo, elementos cruciais para o desenvolvimento de qualquer indivíduo”.

2.3. Inteligência emocional e inteligência social do professor de línguas como fator de sucesso nos alunos

Se considerarmos o professor o principal responsável pelo clima de *aula feliz*, este deverá ser capaz de desenvolver a sua inteligência emocional, “caracterizada por Goleman (1996) como a capacidade endógena de gerir emoções de forma a assegurar o bom relacionamento interpessoal” (Estrela, 2010: 8).

Intimamente relacionada com este conceito, a evolução da profissão docente foi designada por Ferry (1973) segundo três metáforas: *o professor carismático*, que considera fundamental para desempenhar a função de professor que este seja carismático, que escolha a profissão por vocação, uma vez que o mais importante para o aluno é a disciplina na sala de aula, os conteúdos ensinados e o exemplo do professor. Neste sentido, em aula, não deve existir aproximação afetiva entre professor e aluno, pois a identidade profissional do professor deve assentar nos saberes ensinados. O *professor técnico* deve ser um especialista do desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem, devendo, no caso também do professor de línguas, transmitir saberes socialmente úteis que a família não pode assegurar. No entanto, este deve, sobretudo, saber ensinar, ou seja, possuir conhecimentos técnicos que lhe permitam transmitir o conhecimento. A atuação do professor pressupõe uma afetividade controlada por competências de ensino. Segundo este modelo, a atividade profissional é mormente instrumental, orientada para a solução de

problemas perante a aplicação criteriosa de teorias e técnicas científicas. Já no caso do *professor recurso*, a função do professor é ajudar o aluno a *tornar-se pessoa*, promovendo a sua autonomia, delegando nele a gestão da sua aprendizagem e remetendo-se ao papel de recurso que o aluno pode ou não utilizar; o professor procura, acima de tudo, a empatia, a autenticidade na relação e a aceitação incondicional positiva do aluno. Segundo Vygostsky e as correntes metacognitivas, deve ser estimulada a autorregulação da aprendizagem pelo aluno e a conquista da sua autonomia.

A crítica à racionalidade técnica que decorre das metáforas anteriores conduziu à emergência de metáforas alternativas sobre o papel profissional do professor. Atentando na metáfora do *professor investigador e prático reflexivo*, este surge como um profissional autónomo na construção do seu saber (profissional), com menor dependência em relação aos investigadores universitários. Apela-se aqui ao conceito de professor reflexivo, que reflete antes, durante e após a ação, numa constante atitude de investigação¹⁴, em estreita relação com o conceito de *life-long learning*, ligado ao de inovação educativa (Alonso, 2007). Este profissional detém um *conhecimento prático* que lhe permite a *reflexão-na-ação* ou o *diálogo reflexivo* (Schön, 1983, 1987, citado por Estrela, 2010) com a situação problemática concreta que lhe surge e que requer um tratamento particular. Ser professor implica, então, ser um *profissional alargado*, que deixa de estar restrito à sala de aula para envolver a escola, exigindo formação contínua e intercâmbio com os pares. Contudo, Estrela lamenta, pois “O sistema de ensino dá poucas oportunidades ao professor de línguas reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas que lhe confere e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes” (Estrela, 2010: 15).

Também as interações de tonalidade afetiva determinam o clima de aula, o clima de escola e, por conseguinte, o perfil do professor. No quadro a seguir, são apresentadas as características de um bom professor, a partir de um grupo de estudos, consoante os paradigmas da segunda metade do século XX. Contudo, trata-se de um paradigma controverso (o do professor investigador e prático reflexivo), que tem vindo a perder terreno face ao paradigma ecológico¹⁵, “valorizador dos contextos, e de paradigmas

¹⁴ Perrenoud apresenta esta atitude como uma das dez *famílias* de competências: “gérer sa propre formation continue”(1996). Na própria Lei de Bases do Sistema Educativo, de entre os princípios enunciados no Art.30.º destaca-se o seguinte: “Formação inicial numa perspetiva de educação permanente.”

¹⁵ Alonso (2007) afirma que “as abordagens construtivistas e ecológicas, que sustentam esta conceção (perspetiva integradora) do desenvolvimento profissional, revelam a escola como contexto (social e político) para a emergência da mudança, realçam a importância da colegialidade e da colaboração, trabalham com uma

cognitivistas referentes a pensamentos, crenças e atitudes dos professores” (Estrela, 2010: 21).

Quadro IV - Características de um bom professor, a partir de um grupo de estudos, consoante os paradigmas da segunda metade do século XX (adaptado de Estrela, 2010: 20-21)

Variável	Comportamentos em situação dos professores	Paradigma
Afetiva	Comportamento caloroso, compreensivo e amigável Calor humano Entusiasmo	Paradigma processo / produto de carácter behaviorista, simplificador e atomista, que isola artificialmente variáveis que fazem parte de um todo complexo, ignorando a influência dos contextos de ensino
Cognitiva	A clareza	
Afetiva e ética	Parcial /imparcial Respondente / desinteressado Compreensivo / rígido Bondoso / maldoso Estimulante / aborrecido Alerta / apático Calmo / excitável Adaptável / inflexível (Ryans 1960: 381)	
Cognitiva e ética		Paradigma ecológico (valoriza o contexto)
Cognitiva		Paradigma cognitivista (referente a pensamentos, crenças e atitudes dos professores)

A última metáfora apresentada é a do *professor como educador europeu e transnacional*. Este é um profissional que deve contribuir para uma educação que fortaleça o sentido de identidade europeia dos seus alunos, cosmopolita, aberto às diferenças e ao mundo e, provavelmente, menos corporativista.

2.3.1. Emoções gerais dos professores

Hargreaves, (1998) citado por Estrela (2010: 33) defende que “as emoções estão no centro do ensino”, apoia-se em Denzin e Van Manem para defender as seguintes afirmações “*o ensino é uma prática emocional*”; o ensino e a aprendizagem envolvem “*compreensão emocional*”; “ensinar é uma forma de *trabalho emocional*”; “as emoções do professor são inseparáveis dos seus *propósitos morais* e da sua capacidade para atingir esses propósitos” (tradução de Estrela). Hargreaves (1998) apoia-se em Denzin e, segundo Estrela (2010: 33), “o ensino ativa as emoções e sentimentos do professor e (que), havendo

perspetiva praxeológica e construtivista das relações teoria-prática, ligando intrinsecamente os processos de inovação educacional com os processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Alonso, 2007: 118)

emoções espúrias que enviesam a interpretação dos comportamentos, se requer por isso compreensão emocional.” Ainda segundo Estrela, “o professor trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a ação moral se liga à compreensão cognitiva e emocional” (Estrela, 2010: 33).

Citando o estudo de Hargreaves, em que se “conclui que as reformas de ensino deveriam reconhecer a centralidade das emoções e que o processo deveria ser menos racionalizado, criando-se condições de partilha da compreensão emocional entre os decisores e os profissionais” (Estrela, 2010: 34), a autora considera que as sucessivas reformas curriculares não têm assegurado este aspeto.

2.3.2. Inteligência emocional e inteligência social

Goleman (2006) refere a inteligência emocional e a inteligência social como fundamentais e pertinentes para o professor, se bem que fundamentais para qualquer indivíduo.

O conceito de inteligência emocional proposto por Salovey e Mayer, citados por Letor é apresentado como “l’habilité à guider les émotions de soie et des autres, à les discriminer et à utiliser cette information pour penser et agir” (Letor, 2006: 6), pondo em relevo as relações entre afetividade, pensamento e ação. A mesma autora salienta o papel das competências ligadas à inteligência emocional em relação às competências profissionais, influenciando aspetos como a capacidade de flexibilização, de reflexão, de rigor e de gestão da carreira:

L’équivalence entre les compétences professionnelles et les compétences relevant de l’intelligence émotionnelle permet d’affirmer que cette intelligence participe dans leurs représentations, à la professionnalité de l’enseignant. Elle serait mobilisée de façon récurrente dans les diverses sphères d’action de l’enseignant et ferait l’objet de réflexion. Elle s’avère complémentaire et intégrée aux autres compétences dans les situations pédagogiques à la fois complexes et émergentes, auxquelles sont confrontées les enseignants. Elle fait partie intégrante de la capacité de flexibilité, de réflexion et de la rigueur qu’exige l’exercice enseignant. Elle est aussi impliquée dans la gestion de sa carrière (Letor, 2006:23).

Este conceito, o de inteligência emocional, ganhou grande difusão e popularidade graças à obra de Goleman (2006) com o mesmo título. Maria Teresa Estrela afirma que “este autor considera a inteligência emocional como um conjunto de competências endógenas a cada indivíduo que lhe permite gerir as suas emoções e explorar um potencial

para estabelecer relacionamentos positivos” (Estrela, 2010: 37-38). Para Goleman, a “inteligência emocional inclui o autocontrole, o zelo, e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós próprios” (Goleman, 2006: 12). Estes aspetos favorecem o desenvolvimento de atitudes protetoras face a aspetos negativos como a violência, o egoísmo ou a mesquinhez de espírito, combatidas através do altruísmo, até porque, nas palavras do autor, “se há duas coisas que os nossos tempos exigem, são, precisamente estas, o autodomínio e a compaixão”(Goleman, 2006:13).

Damásio (1994) apresenta um conjunto de emoções básicas dos professores e as suas variantes, explicitadas no quadro a seguir:

Quadro V – Emoções básicas dos professores e suas variantes
(Adaptado de Damásio, 1994:162)

Emoções básicas	Variantes
Felicidade	
Tristeza	Melancolia, ansiedade
Cólera	
Medo	Pânico, timidez
Nojo	Repulsa, repugnância

Damásio explora também a *polaridade* no discurso dos professores, demonstrando que, em termos gerais, as emoções têm caráter positivo ou negativo, conforme se verifica no quadro que se segue, dependendo contudo esta apreciação das circunstâncias e das consequências que trazem consigo.

Quadro VI – Polaridade das emoções, conforme as circunstâncias e consequências que trazem consigo

(Adaptado de Damásio: 1994)

Emoções de caráter positivo	Emoções de caráter negativo
Afeto	Desespero
Contentamento	Horror
Entusiasmo	Nervosismo
Envolvimento	Negligência
Desejo	Tormento
Orgulho	Vergonha
Paixão	Constrangimento
Simpatia	Exaustão
Alívio	Frustração

Já o conceito de inteligência social é apresentado por Goleman (2006) como complementar ao de inteligência emocional. Este conceito garante a eficácia das interações sociais através das suas componentes: consciência social e facilidade social.

Deste modo, o professor deverá possuir, ao nível da *consciência social*, empatia primária, sintonia, acuidade empática e cognição social; ao nível da *facilidade social*, Goleman destaca a sincronia, a autoapresentação, a influência ou capacidade de orientar o desfecho das interações e o interesse (ligado à capacidade de sermos sensíveis às necessidades dos outros e de agir em conformidade).

Assim, Estrela (2010) defende que os sistemas educativos deveriam investir mais na educação emocional e nas competências socioemocionais dos alunos e dos professores, uma vez que existe um reconhecimento cada vez mais fundamentado entre cognição, emoção e ética, sendo a afetividade um dos pilares do convívio humano, facilitadores ou impeditivos da tolerância e da solidariedade, uma vez que “as emoções podem ser utilizadas como meio ao serviço das finalidades do ato pedagógico revestindo um carácter instrumental desde que subordinadas ao carácter ético que deve prevalecer” (Estrela, 2010: 53). Por isso, o professor deve dosear as suas emoções e gerir as dos alunos, sendo esta gestão manifestada nos domínios da criação de um clima afetivo propício às aprendizagens e como uma forma de manter a disciplina (prevenindo-a, remediando-a e reforçando a autoridade do professor).

2.4. Dimensão ética, profissionalismo, profissionalidade docente e deontologia

A profissão docente exerce-se por delegação social e é suportada por um conjunto de saberes, *saberes fazer* e atitudes, que Estrela (2010) designa de *profissionalidade*, e por “um ideal de serviço que lhe confere significado e que remete para o conceito de *profissionalismo*. Esse ideal consubstancia o exercício ético da competência profissional e os fins e valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo” (p. 67).

A autora refere a *ética*, que fundamenta os princípios de bem e de mal, estabelece “um equilíbrio entre a razão e a sensibilidade, a certeza da norma e a incerteza da vida” (Estrela: 2010: 69, citando Gohier, 2007: 80-82). Por seu turno, a *deontologia* “pode ser também considerada uma ética aplicada a situações profissionais, não se confina ao particular, comporta uma solução geral para uma classe de problemas” (Estrela, 2010: 69).

De notar que no nosso país não existe nenhum código deontológico aprovado para a classe docente, existindo, todavia, segundo estudos referidos por Estrela, códigos implícitos que os próprios docentes expressam como referentes a si próprios, aos alunos e às turmas, aos colegas, à escola, ao Ministério da Educação, e, com uma expressão muito inferior, ao pessoal não docente, à sociedade e às organizações sindicais. Estes estudos revelam que os valores mais defendidos pelos professores são, por ordem decrescente: respeito, honestidade, responsabilidade, verdade, trabalho, dignidade, tolerância, esforço, solidariedade, autenticidade, liberdade, amizade, altruísmo e beleza. Fazem parte deste conjunto de valores orientadores da conduta deontológica e das práticas pedagógicas dos professores os *valores de bem e de justiça* que são “valores éticos por excelência, constituem o cerne da ação educativa e, por isso, são centrais numa escola que tenha, ela também, a preocupação de ser uma instituição justa”. (Estrela 2010: 83).¹⁶

Os referenciais legais que balizam a formação inicial e contínua de professores, a sua avaliação e a sua conduta; a apresentação dos princípios que orientam a perspetiva científico-didática e atitudinal dos professores; e o facto de ter iniciado este trabalho num processo de profundas transformações sociais, políticas, económicas e profissionais por nós vivenciadas constituem-se como o conjunto de referenciais que orientam a investigação deste estudo: procurar explorar evidências que permitam contribuir para a caracterização do professor de línguas, verificando, nos pontos seguintes, a aproximação ou o afastamento relativamente aos suportes legais e científicos apresentados neste ponto I.

¹⁶ A propósito do professor transmissor de valores, Estrela (2010) afirma que “os professores não podem deixar de transmitir valores, seja de modo direto, seja de modo indireto, criando intencionalmente ou não as situações que levam os alunos a experienciar valores e não esquecendo que as regras da aula veiculam valores (respeito, ordem, obediência, colaboração...). Mesmo quando pretendem não ser mais do que aqueles que ensinam os conteúdos consignados nos programas, a maneira como o fazem não deixa de transmitir valores que podem influenciar os seus alunos. O que varia certamente são as estratégias que os professores utilizam para uma educação axiológica. (...) Mas a estratégia mais consensual é, sem dúvida, o exemplo do professor, sinal evidente de que os professores se consideram ainda modelos de referência e que, embora valorizem a sua competência técnica, não têm uma conceção tecnicista do ensino” (p. 97).

II – Metodologia e resultados da investigação

1. O estudo de caso – contextualização

Pretendemos efetuar um estudo de caso, na medida em que “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como uma entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2005: 138). De facto, é no contexto a seguir apresentado que este estudo visa recolher contributos para a caracterização do professor de línguas, sublinhando, mais uma vez, o contexto de avaliação de desempenho docente que foi implementado no início deste estudo, mas já substituído por outro durante o seu desenvolvimento.

Então, apresentados os referenciais paradigmáticos e metodológicos da investigação deste estudo, impõe-se descrever e caracterizar os contextos educativo e escolar correspondentes, na medida em que os “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”, porquanto “entendem que as ações podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

Assim, o presente estudo ocorreu numa escola secundária com terceiro ciclo, Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ), que tem as suas origens no Instituto Municipal da Póvoa de Varzim, fundado em 1882, o qual deu lugar ao Liceu Nacional da Póvoa de Varzim em 14 de julho de 1904 (LNPV). O LNPV funcionou em diferentes edifícios distribuídos pela cidade. Em 18 de outubro de 1952 instalou-se definitivamente no atual edifício. Na sequência das mudanças provocadas pela revolução de abril de 1974, passou a designar-se Escola Secundária Eça de Queirós.

A ESEQ é uma instituição centenária de ensino público da Póvoa de Varzim, uma instituição de referência na educação, com fortes raízes na comunidade e com um prestigiado percurso na promoção do conhecimento, na educação pelos valores e na formação de cidadãos.

Ao longo de dezenas de anos, a ESEQ recebeu alunos de vários concelhos que não dispunham de ensino liceal, o que contribuiu para o desenvolvimento de um forte sentido de pertença e de identificação com a ESEQ no seio de várias gerações de jovens que, embora distantes no tempo e no espaço, tinham e têm a ESEQ como referência comum das suas memórias e vivências. A oferta educativa dirige-se a todos os jovens que frequentam o ensino básico e secundário (7.º ao 12.º Anos), cujo principal objetivo é o prosseguimento

de estudos superiores. Complementarmente, também oferece percursos educativos dirigidos a jovens que pretendem ingressar no mercado de trabalho após o termo da escolaridade obrigatória.

A ESEQ tem procurado dar respostas de alto valor pedagógico à crescente evolução do ensino escolar, proporcionando as melhores condições de ensino e aprendizagem, apetrechando os laboratórios, as oficinas e demais instalações para a utilização e aplicação das novas tecnologias, incentivando o pessoal docente e não docente a uma constante atualização de forma a promover um ensino de qualidade para os seus alunos.

É também uma marca identitária da ESEQ o desenvolvimento de um processo de desenvolvimento da autonomia, para o qual se disponibilizou, iniciado em 2007 com outras vinte e uma escolas de todo o país, o que lhe confere prestígio entre instituições similares e responsabilidade acrescidas junto da comunidade e da administração educativa pelo escrutínio permanente a que está sujeita.

Quanto aos alunos da ESEQ, estes são, maioritariamente, alunos do ensino secundário e frequentam todos os cursos para prosseguimento de estudos superiores, tendo maior expressão a área de Ciências e Tecnologias. Também tem sido uma aposta estratégica da ESEQ a oferta de cursos de carácter profissionalizante, orientados para a integração de jovens no mercado de trabalho, na área da Comunicação de que são exemplos os extintos cursos Tecnológicos de Comunicação e de Multimédia e o atual Curso Profissional de Técnico de Multimédia.

Uma outra linha estratégica da ESEQ, plasmada nos sucessivos projetos educativos, tem sido a oferta e funcionamento, embora com menor impacto, por falta de capacidade das suas instalações, do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos últimos anos, a população escolar da ESEQ tem variado, em termos médios, entre os 1150 a 1200 alunos, encontrando-se no limite das suas capacidades de acolhimento. Especificando e ainda em termos médios: *i*) Ensino Secundário (Cursos de prosseguimento de estudos): cerca de 90% do total de alunos (metade destes a frequentar o Curso de Ciências e Tecnologias); *ii*) Ensino Secundário (Cursos Profissionais): 5% do total de alunos; *iii*) Ensino Básico: 5% do total de alunos. A maioria dos alunos é proveniente da cidade e/ou concelho da Póvoa de Varzim sendo de relevar que, anualmente, mais de 10% dos alunos da ESEQ provém de fora do concelho, sobretudo de

Vila do Conde. Cerca de 25% beneficiam de Apoio Social escolar. Os alunos participam nos órgãos e estruturas nos quais têm assento e organizam-se em torno da respetiva Associação de Estudantes.

Os resultados escolares dos alunos da ESEQ foram, nos últimos anos, superiores aos resultados nacionais homólogos em todos os anos de escolaridade, ciclos de ensino e cursos. Mais de 85% dos alunos que se candidatam ao Ensino Superior têm sido colocados na primeira fase de candidatura.

Neste momento, ano 2011/2012, a população escolar é constituída por 1179 alunos distribuídos da seguinte forma: Ensino Básico: 53 alunos em 2 turmas (uma do 7.º e outra do 8.º Ano) correspondendo a 4,5% do total de alunos; Ensino Secundário - Cursos científico-humanísticos: 1059 alunos em 41 turmas (15 do 10.º, 14 do 11.º e 12 do 12.º Anos) correspondendo a 89,8% do total de alunos; Ensino Secundário - Cursos Profissionais: 67 alunos em 4 turmas (1 do 10.º, 2 do 11.º e 1 do 12.º Anos) correspondendo a 5,7% do total de alunos. Constata-se, pois, que a maioria dos alunos (cerca de 90%) frequenta os cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário sendo que, destes, 593 (50,2% do total da frequência escolar) estão matriculados no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. O número de alunos referenciados como tendo Necessidades Educativas Especiais é de 14 o que corresponde a cerca de 1,2% do total de frequências. A maioria dos alunos (1001) é proveniente da cidade e/ou concelho da Póvoa de Varzim o que corresponde a 85%. Os restantes 15% (178 alunos) provêm de fora da Póvoa de Varzim, sendo que 112 (9,5%) provêm do concelho de Vila do Conde.¹⁷ A ESEQ, respondendo às necessidades formativas da população, complementou a oferta educativa existente na região, através do Curso Profissional Técnico de Multimédia, no qual estão matriculados 67 alunos, 30% dos quais provenientes de fora do concelho da Póvoa de Varzim.

A ESEQ dispõe de um corpo docente constituído por 117 docentes sendo que 95 dos mesmos pertencem ao Quadro da Escola, 4 ao Quadro de Zona Pedagógica e 18 são contratados para suprirem necessidades anuais.

Cerca de 73% dos docentes têm mais de 40 anos de idade e 57% têm mais de 20 anos de serviço. Poder-se-á, pois, considerar que se trata de um corpo docente estável e com bastante experiência de lecionação. O rácio “alunos por professor” é de 10,1.

¹⁷ Dados fornecidos pela direção da ESEQ.

O número de funcionários não docentes é de 46 sendo 32 assistentes operacionais, 12 assistentes técnicos e 2 técnicos superiores. A grande maioria dos funcionários – 80% - pertence ao Quadro da ESEQ e 91% dos mesmos têm mais de 40 anos de idade; um número muito significativo, 43,4%, tem mais de 20 anos de serviço. Trata-se, também, de um corpo bastante estável e experiente. O rácio “alunos por funcionário” é de 25,6.

A maioria dos alunos é oriunda do concelho da Póvoa de Varzim e dos concelhos limítrofes, como já se referiu. É uma população de carácter misto, urbano e rural, residente, na sua esmagadora maioria no cordão litoral a norte do Porto.

Relativamente aos pais¹⁸, e numa análise longitudinal, necessariamente breve, verifica-se que estamos na presença de uma população maioritariamente de meia-idade, acima dos 40 anos (cerca de 80%). No que toca às habilitações dos pais dos alunos, a maioria (41,8%) detém apenas o Ensino Básico, existindo uma franja de cerca de 14% sem a escolaridade básica completa e uma outra, cerca de 19%, que detém habilitações de nível superior. No que concerne à “situação profissional” dos pais dos alunos, a maioria encontra-se empregada por conta de outrem e com emprego estável (56,9%). O desemprego entre os pais dos alunos é da ordem dos 14%.

A ESEQ, em 11 de setembro de 2007, celebrou um Contrato de Autonomia com a Direção Regional de Educação do Norte e o Ministério da Educação. Com este contrato, a ESEQ assumiu algumas opções estratégicas importantes relativamente à sua missão como instituição de ensino traduzindo-se nos objetivos gerais então formulados, designadamente: i) promover o desenvolvimento da ESEQ enquanto organização escolar de qualidade, prestígio e referência, na prestação de um serviço de ensino e de educação públicos, a nível local e nacional; ii) criar as condições formais necessárias à melhoria das prestações da ESEQ, no sentido do exercício de uma efetiva autonomia. No início do processo, a ESEQ tendo em vista a operacionalização do clausulado do Contrato ao nível dos Objetivos, Compromissos e Competências definidos, produziu um Plano de Desenvolvimento em torno de três grandes eixos, a saber: i) melhoria dos resultados escolares através da diminuição das taxas de abandono escolar, aproximando-as do zero e diminuição em 10% das taxas de insucesso escolar; ii) modernização e melhoria da qualidade de serviço prestado à comunidade educativa através da Execução de Planos Anuais de Melhoria relativo aos Serviços de Apoio, Serviços Administrativos e Estruturas Pedagógicas Intermédias; iii) avaliação e monitorização de resultados das ações desenvolvidas, através

¹⁸ Dados fornecidos pela Direção da ESEQ.

da diagnose de situações-problema no processo de desenvolvimento da Autonomia, da promoção e aplicação de soluções para as situações detetadas.

No cômputo geral, sem querermos fazer, neste momento, uma avaliação dos aspetos positivos ou negativos, poder-se-á considerar que o Contrato de Autonomia foi bastante exigente para a ESEQ, obrigando as várias estruturas e órgãos de gestão a uma constante e salutar autoavaliação, à melhoria das práticas e de procedimentos, à introdução de novos mecanismos de gestão e de prestação de contas.

Com o intuito de recolher contributos para a caracterização do professor de línguas materna e/ou estrangeiras, elaborámos um inquérito por questionário aos alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico que frequentam a ESEQ. Seleccionámos esta população para realizar o nosso estudo por entendermos que é pertinente conhecer as representações do grupo de alunos que frequenta a escolaridade obrigatória; por considerarmos que é importante refletir, desde cedo, acerca desta questão; e por julgarmos que estes alunos mais jovens constituem a base para a construção do futuro, podendo estes, de facto, contribuir para a construção de um retrato do professor de línguas (na ESEQ), para o presente e para o futuro.

Concomitantemente, entrevistámos o Diretor da escola e a Coordenadora do Departamento de Línguas, visto serem estes os principais responsáveis pela avaliação dos docentes de línguas, logo, responsáveis também pelo perfil ou retrato que se pretende construir no contexto em análise. As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo temática, que evidenciou categorias idênticas às que foram exploradas no inquérito por questionário. Os dados foram de seguida quantificados e analisados.

2. O problema

Enquanto orientadora de estágio nos últimos doze anos, fomos constantemente enfrentando o desafio da orientação e da avaliação de professores de línguas, em cooperação com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Embora se afigurasse, sobretudo no que à avaliação diz respeito, uma tarefa difícil, sempre se revelou muito enriquecedora e proveitosa. Todavia, não existia até há bem pouco tempo, entre os professores que não se encontravam em situação de estágio, a prática efetiva da supervisão e da avaliação entre pares. O processo encetado no ano 2010-2011 trouxe a novidade da observação de aulas e da avaliação de desempenho não apenas sustentada na elaboração de um relatório de autoavaliação, como anteriormente era norma. Enquanto orientadora de estágio, e também enquanto docente alvo de avaliação de desempenho, sentimos a necessidade de investigar as concepções de professor de línguas que vigoram no contexto em que nos inserimos.

Assim, afigurou-se-nos a seguinte problemática:

Na caracterização de um professor de línguas excelente, na ESEQ, serão as mesmas dimensões valorizadas pelos alunos, pelos responsáveis da avaliação e pela legislação em vigor?

A partir desta questão, surgiram os seguintes objetivos para esta dissertação:

- compreender os contextos de avaliação de professores em 2010/11 e em 2011/12;
- refletir sobre o perfil de professor excelente, atendendo:
 - a) aos normativos legais,
 - b) às competências gerais e específicas do professor de línguas materna e/ou estrangeiras
- conhecer a(s) dimensão(ões) mais valorizada(s) pelos alunos na perceção que têm de um professor de línguas excelente;
- conhecer a(s) dimensão(ões) mais valorizada(s) pelo Diretor da escola e pela Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas na perceção que têm de um professor de línguas excelente;
- traçar o retrato do professor de línguas materna e/ou estrangeira excelente na ESEQ;

3. O inquérito por questionário

A construção do instrumento de medida obedeceu às regras apresentadas por Sousa (2005) no sentido de criar “o máximo de rigor possível quanto à sua robustez de construção, garantia e fidelidade” (Sousa, 2005:182).

O propósito do inquérito por questionário foi o de obter a opinião dos alunos da ESEQ do Ensino Básico sobre as características do professor de línguas (materna e/ou estrangeiras) excelente.

Assim, elaborámos um inquérito por questionário – folhas de protocolo em anexo 1 - contendo cinco grupos (A, B1, B2, B3 e B4) de questões fechadas, sendo composto cada grupo por um conjunto de itens, num total de 44, que pretendem caracterizar os quatro temas/categorias (B1, B2, B3 e B4). Estas foram criadas com base nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo I deste estudo, nomeadamente no que diz respeito ao QCER (2001), ao Decreto-Lei n.º 16034/2010, aos estudos de Afonso (2006), de Grosso (2006) e de Andrade & Sá (1992), conforme se pode observar no quadro seguinte:

Quadro VII - Temas/ categorias, variáveis e itens a estudar

A	Apresentação dos inquiridos		
	Idade	Género	Ano de escolaridade
B	Caracterização do professor de línguas		
B1	Competências ao nível da informação / SABER (Um professor de línguas excelente:) a. fala e escreve muito bem a língua que ensina. b. conhece muito bem as regras de funcionamento da língua. c. conhece muito bem a cultura do seu país e de outros. d. sabe explicar muito bem a matéria. e. sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos. f. sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula. g. conhece muito bem os alunos. h. sabe avaliar os alunos com rigor e justiça. i. conhece o sistema de ensino muito bem.		
B2	Competências ao nível da <i>peri-execução</i> / SABER FAZER (Um professor de línguas excelente:) a. seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes. b. prevê situações de interação entre os alunos. c. prevê situações motivadoras para a aprendizagem. d. planifica bem as aulas. e. organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares. f. incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem. g. prevê tipos e formas diferentes de avaliação. h. prevê formas de reagir a imprevistos.		
B3	Competências ao nível da execução / FAZER (Um professor de línguas excelente:) a. toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas. b. promove a comunicação com os alunos, através do diálogo. c. transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos. d. organiza adequadamente a sala de aula. e. dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos. f. capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos. g. utiliza instrumentos de avaliação adequados. h. avalia com rigor e objetividade. i. propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos. j. propõe atividades de remediação e de enriquecimento. k. corrige os alunos, sempre que necessário. l. estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem. m. dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.		
B4	Competências ao nível do ser, “enquanto pessoa” (Um professor de línguas excelente:) a. é tolerante. b. é solidário. c. tem espírito crítico. d. é criativo. e. é dinâmico. f. é empenhado. g. é simpático. h. é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico. i. interessa-se pela investigação e pela formação. j. mostra segurança. k. revela capacidade de reflexão. l. é justo. m. respeita a diversidade. n. preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.		

Cada grupo, B1, B2, B3 e B4, é composto por um conjunto de itens. Foi pedido a cada inquirido que seleccionasse cinco itens dentro da lista apresentada, de modo a obter as cinco características, dentro de cada “competência”, que melhor caracterizam um professor de línguas excelente.

No grupo A, requeremos respostas de natureza intervalar, já no grupo B foram solicitadas várias escolhas de entre as opiniões apresentadas em lista. De acordo com Ghiglione & Matalon (1997: 136) “Propõem-se várias opiniões sobre o mesmo tema e pergunta-se às pessoas inquiridas qual a que melhor corresponde à sua própria posição (...). De acordo com o pretendido, podemos pedir que escolha uma só resposta, que escolha várias, que as ordene, etc...”. Uma vez que pretendíamos obter um conjunto de traços que contribuíssem para a caracterização do professor de línguas, optámos por pedir a escolha de várias respostas de entre uma lista apresentada.

Aquando da elaboração do questionário, levantaram-se questões sobre a credibilidade dos resultados que viriam a ser recolhidos pelo instrumento, que poderiam pôr em causa a validade e a garantia do mesmo. Uma vez que os inquéritos “lidam essencialmente com questões, atitudes e pensamentos, fatores dinâmicos da personalidade, sempre em constante mutação, levanta-se permanentemente a questão da sua credibilidade” (Sousa, 2005: 157), o que nos levou a refletir sobre os pontos apresentados por Cuba (1983), citado por Sousa (2005: 157-158): a verdade, a generalização, a consistência e a neutralidade.

Após a elaboração inicial do questionário, foi pedida uma apreciação crítica a um outro investigador sobre o instrumento, passando-se, de seguida, a duas aplicações piloto do questionário, a grupos reduzidos de alunos com características idênticas, mas não fazendo parte da amostra, no sentido de verificar o índice de correlação de cada item com cada um dos outros e com a média geral do instrumento. De seguida, procedemos às correções necessárias.

O questionário foi aplicado por professores, em situação de aula, sendo-nos de imediato devolvido.

Depois de recolhidos e verificados, procedemos à análise dos dados através do seu processamento estatístico.

3.1. A população e a amostra

Frequentam o terceiro ciclo do Ensino Básico na ESEQ cinquenta e dois alunos, pelo que a amostra coincide com a totalidade da população. Esta encontra-se distribuída da seguinte forma:

- trinta e oito alunos situam-se entre os treze e os catorze anos (73%), catorze alunos (27%) têm entre onze e doze anos, conforme a figura seguinte permite visualizar:

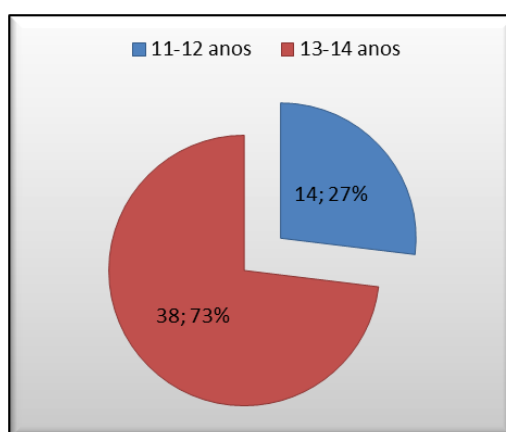


Figura 1 – Distribuição dos alunos por faixa etária

- o mesmo número de alunos frequenta o sétimo e o oitavo ano de escolaridade: vinte e seis alunos (50%), como se constata pela figura a seguir apresentada

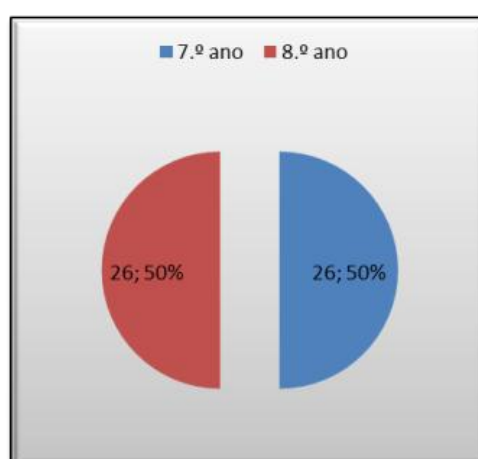


Figura 2 – Distribuição dos alunos por anos de escolaridade

- foram inquiridas trinta e uma alunas (60%) e vinte um alunos (40%), conforme indica a figura a seguir apresentada:

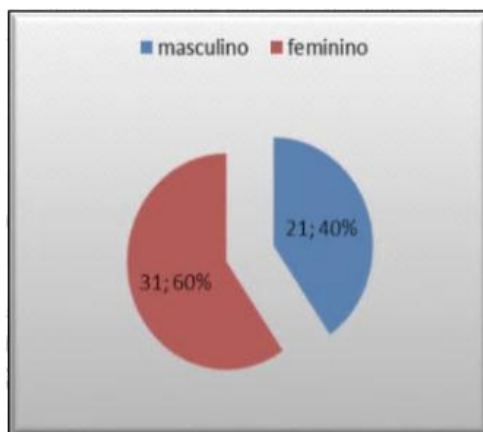


Figura 3 – Distribuição dos alunos por gêneros

3.2. Apresentação de resultados e análise quantitativa

Os resultados são apresentados em figuras, em função da contagem de frequência de respostas, por variável, traduzida em percentagens equivalentes (o número de respostas a que correspondem as percentagens encontra-se nos anexos de 4 a 8).

Foram cruzados todos os dados, conforme se pode visualizar no quadro VIII a seguir representado. No entanto, devido ao reduzido número de respostas da amostra obtidas em algumas variáveis (sobretudo a partir dos dados numerados no quadro abaixo de 6 a 17), e considerando que os grupos que analisámos (de 1 a 5) já contemplavam essas variáveis, analisámos os resultados relativos aos pontos de 1 a 5, que se referem ao já citado quadro VIII.

O quadro seguinte apresenta as diferentes combinações de dados que foram analisados quantitativamente e transformados em figuras, sendo estas apresentadas e analisadas, no que diz respeito aos cinco primeiros grupos, e apenas contabilizadas e apresentadas em figuras no que diz respeito aos grupos assinalados pelos números de 6 a 17 (vide anexos de 9 a 20).

Quadro VIII - Distribuição das variáveis pelas categorias em estudo

Categorias: Variáveis	B1 - Competências ao nível da informação /saber	B2 – competências ao nível da <i>peri-execução</i> / saber fazer	B3 – Competências ao nível da execução / fazer	B4 – Competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”	C5 - competências com mais ocorrências em cada grupo estudado
1.	Total de ocorrências	Total de ocorrências	Total de ocorrências	Total de ocorrências	Total de ocorrências
2.	Alunos do 7º ano	Alunos do 7º ano	Alunos do 7º ano	Alunos do 7º ano	Alunos do 7º ano
3.	Alunos do 8º ano	Alunos do 8º ano	Alunos do 8º ano	Alunos do 8º ano	Alunos do 8º ano
4.	Alunos do género masculino	Alunos do género masculino	Alunos do género masculino	Alunos do género masculino	Alunos do género masculino
5.	Alunos do género feminino	Alunos do género feminino	Alunos do género feminino	Alunos do género feminino	Alunos do género feminino
6.	Alunos do género masculino do 7º ano	Alunos do género masculino do 7º ano	Alunos do género masculino do 7º ano	Alunos do género masculino do 7º ano	Alunos do género masculino do 7º ano
7.	Alunos do género feminino do 7º ano	Alunos do género feminino do 7º ano	Alunos do género feminino do 7º ano	Alunos do género feminino do 7º ano	Alunos do género feminino do 7º ano
8.	Alunos do género masculino do 8º ano	Alunos do género masculino do 8º ano	Alunos do género masculino do 8º ano	Alunos do género masculino do 8º ano	Alunos do género masculino do 8º ano
9.	Alunos do género feminino do 8º ano	Alunos do género feminino do 8º ano	Alunos do género feminino do 8º ano	Alunos do género feminino do 8º ano	Alunos do género feminino do 8º ano
10.	Alunos entre os 11-12 anos	Alunos entre os 11-12 anos	Alunos entre os 11-12 anos	Alunos entre os 11-12 anos	Alunos entre os 11-12 anos
11.	Alunos entre os 13-14 anos	Alunos entre os 13-14 anos	Alunos entre os 13-14 anos	Alunos entre os 13-14 anos	Alunos entre os 13-14 anos
12.	Alunos do género masculino entre os 11-12 anos – 7º ano	Alunos do género masculino entre os 11-12 anos – 7º ano	Alunos do género masculino entre os 11-12 anos – 7º ano	Alunos do género masculino entre os 11-12 anos – 7º ano	Alunos do género masculino entre os 11-12 anos – 7º ano
13.	Alunos do género feminino entre os 11-12 anos – 7º ano	Alunos do género feminino entre os 11-12 anos – 7º ano	Alunos do género feminino entre os 11-12 anos – 7º ano	Alunos do género feminino entre os 11-12 anos – 7º ano	Alunos do género feminino entre os 11-12 anos – 7º ano
14.	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 7º ano	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 7º ano	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 7º ano	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 7º ano	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 7º ano
15.	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 7º ano	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 7º ano	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 7º ano	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 7º ano	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 7º ano
16.	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 8º ano	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 8º ano	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 8º ano	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 8º ano	Alunos do género masculino entre os 13-14 anos – 8º ano
17.	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 8º ano	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 8º ano	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 8º ano	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 8º ano	Alunos do género feminino entre os 13-14 anos – 8º ano

3.2.1. Análise quantitativa: variável I - a totalidade dos alunos

É de salientar que esta secção do trabalho contempla sobretudo a análise de figuras. Inserimos pouco texto, pois este não pretende substituir a leitura das figuras, mas antes salientar alguns aspetos.

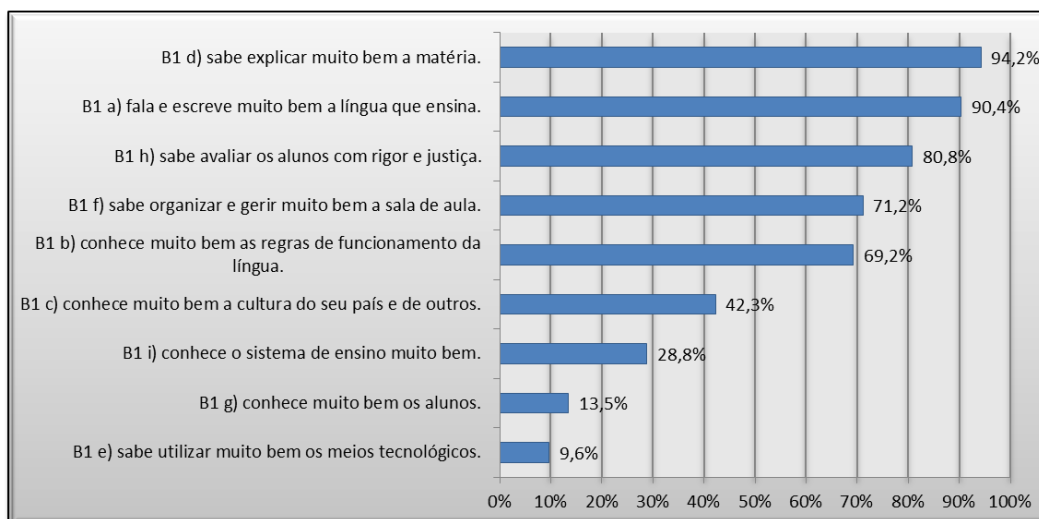


Figura 4 – Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para a totalidade dos alunos

Tendo como referência a totalidade dos inquiridos, verificamos, a partir da figura anterior, que estes valorizam sobretudo o facto de o professor saber explicar muito bem a matéria (94,2%), de falar e escrever muito bem a língua que ensina (90,4%) e de saber avaliar os alunos com rigor e justiça (80,8%), sendo a destreza na utilização dos recursos tecnológicos a competência menos valorizada pelos inquiridos.

A figura seguinte explicita o peso relativo das competências selecionadas ao nível da *peri-execução*, onde os alunos valorizam de sobremaneira a seleção de materiais adequados e interessantes (88,5%), o facto de o professor incentivar o aluno para a necessidade de aprendizagem (82,7%) e de prever situações que motivem o aluno para essa mesma aprendizagem (78,8%). Ainda muito ligada a estas asserções anteriores, surge a competência mais global, sobre o facto de o docente planificar bem as aulas (73,1%), não sendo muito valorizada a organização com os alunos e para eles de atividades extracurriculares.

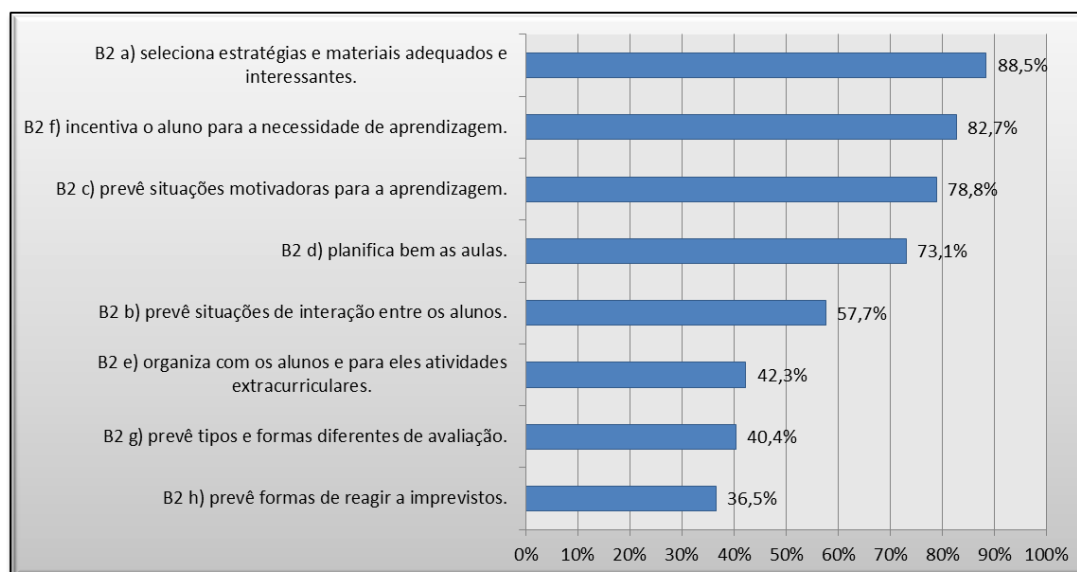


Figura 5 – Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer para a totalidade dos alunos

O quadro seguinte permite visualizar o modo como os alunos valorizam as competências ao nível do fazer, ou seja, da execução do professor propriamente dita. Para os alunos em estudo, o professor excelente será aquele que, em primeiro lugar e com grande percentagem de diferença em relação às seguintes competências, “transmitir muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos” (78,8%), salientando-se, de novo, o *saber* que está subjacente a este *fazer*, esta parece ser uma característica sem a qual as outras não resultam. Mais uma vez, surge a motivação como um elemento fundamental, pois é referida pelos alunos em segundo lugar como a mais importante, “capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos” (55,8%). A competência menos referenciada pelos alunos é aquela que parece ser-lhes menos imediata, tratando-se do diálogo com outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos (5,8%). Entre estas competências ou características apontadas como as mais e a menos selecionadas, surgem as restantes, que podem ser observadas na figura seguinte:



Figura 6 – Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para a totalidade dos alunos

Relativamente à categoria explicitada no quadro seguinte, ao apresentar as três competências mais valorizadas pelo conjunto de alunos inquiridos, podemos dizer que um professor excelente é justo (65, 4%), é simpático (63, 5%) e é empenhado (51,9%). As outras características são também referidas, mas com menor frequência, conforme se vê na figura a seguir apresentada.

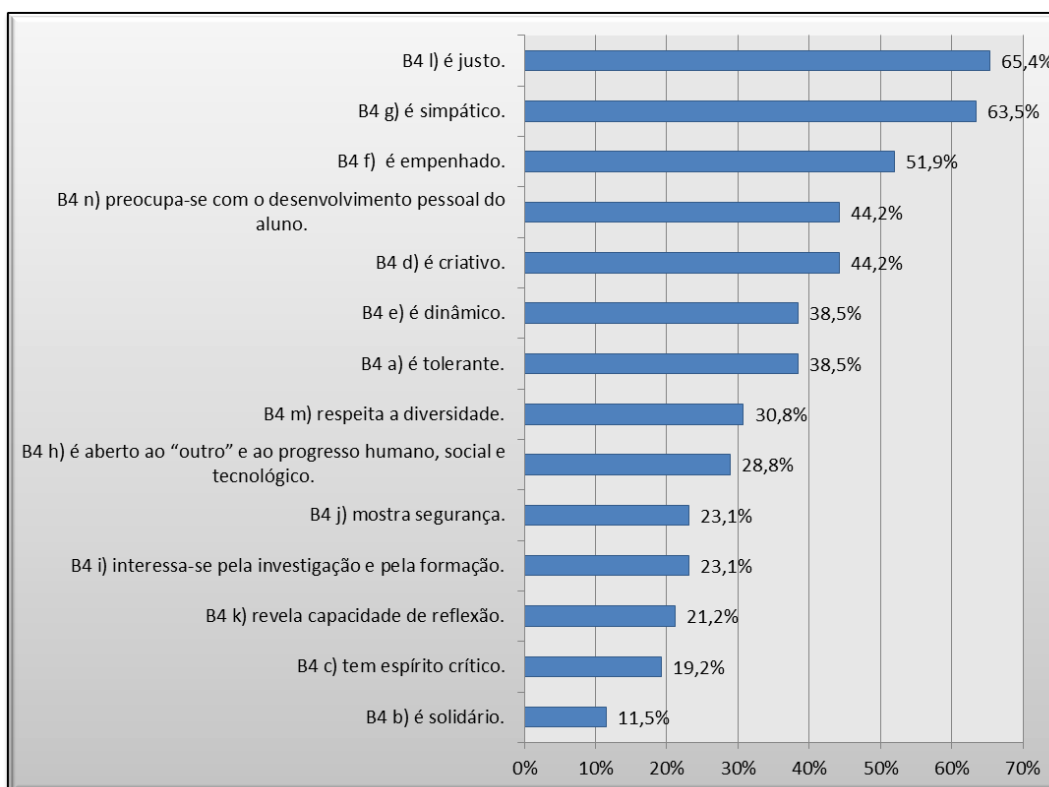


Figura 7 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa” para a totalidade dos alunos

A seguir, apresentamos uma síntese das cinco categorias mais apontadas pelos inquiridos, independentemente da categoria. Vemos que surgem duas competências da categoria B2, competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer, e três da categoria B1, competências ao nível da informação / saber. A partir dos dados apresentados, que resultam das cinco primeiras escolhas dos alunos, o perfil que se traça do professor de línguas excelente, para os alunos do Ensino Básico da EEQ é o de um professor que: *i)* sabe explicar muito bem a matéria (94,2%); *ii)* fala e escreve muito bem a língua que ensina (90,4%); *iii)* seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes (88,5); *iv)* incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem (82,7%); *v)* sabe avaliar os alunos com rigor e justiça (80,8%).

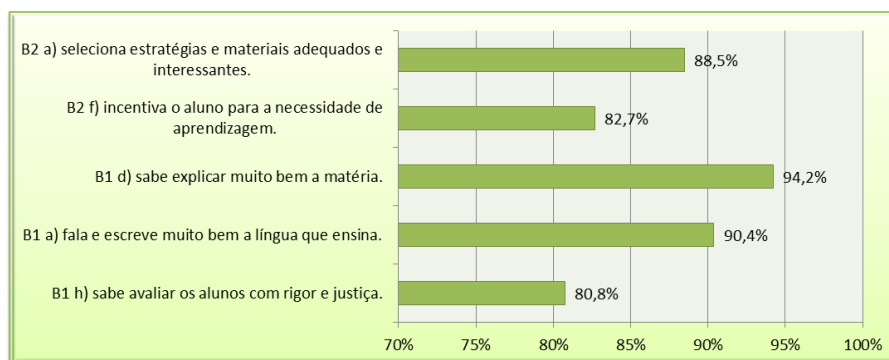


Figura 8 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para a totalidade dos alunos

A figura seguinte permite a visualização da distribuição de todas as competências selecionadas por metade ou mais de metade dos alunos, por ordem de frequência de resposta:

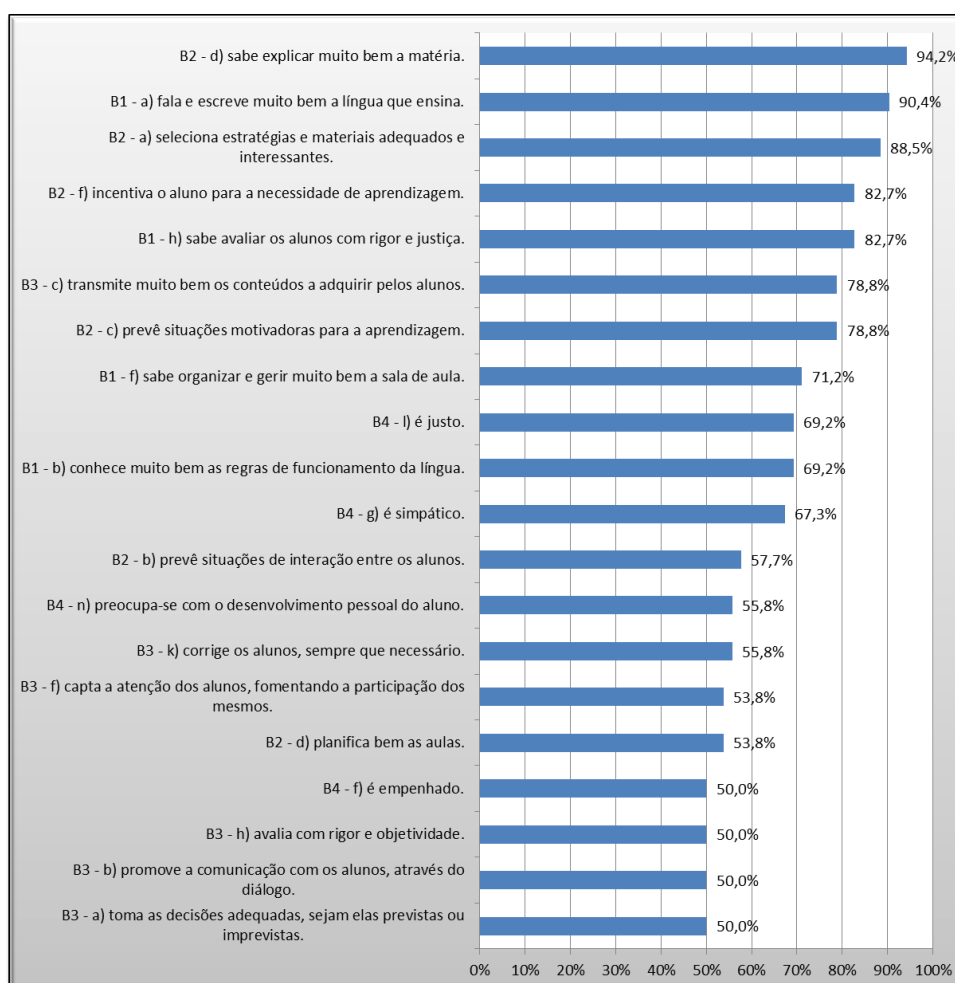


Figura 9 – Distribuição das respostas com mais de 50% de ocorrências pela totalidade dos alunos

3.2.2. Análise quantitativa: variável 2 – ano de escolaridade

Relativamente à primeira categoria, B1, salientamos que todos os alunos do 7º ano (100%) apontam como principal competência do professor de línguas excelente o facto de saber explicar bem a matéria, referindo, logo de seguida, a competência que se refere ao falar e escrever muito bem a língua que ensina (84,6%). Verificamos que estas mesmas competências são as mais referidas pelos alunos do oitavo ano, mas pela ordem inversa. Vemos ainda que em segundo lugar de importância, para estes, surge, a par com o facto de explicar muito bem a matéria, com 88,5%, o facto de saber avaliar os alunos com rigor e justiça. Como competência menos importante, os dois grupos de alunos referem a utilização dos meios tecnológicos, com um peso de 7,7% no caso do sétimo ano e de 11,5% no oitavo ano. Também não é o mais importante o conhecimento dos alunos por parte do professor, conforme se pode ver nos dois quadros a seguir representados.

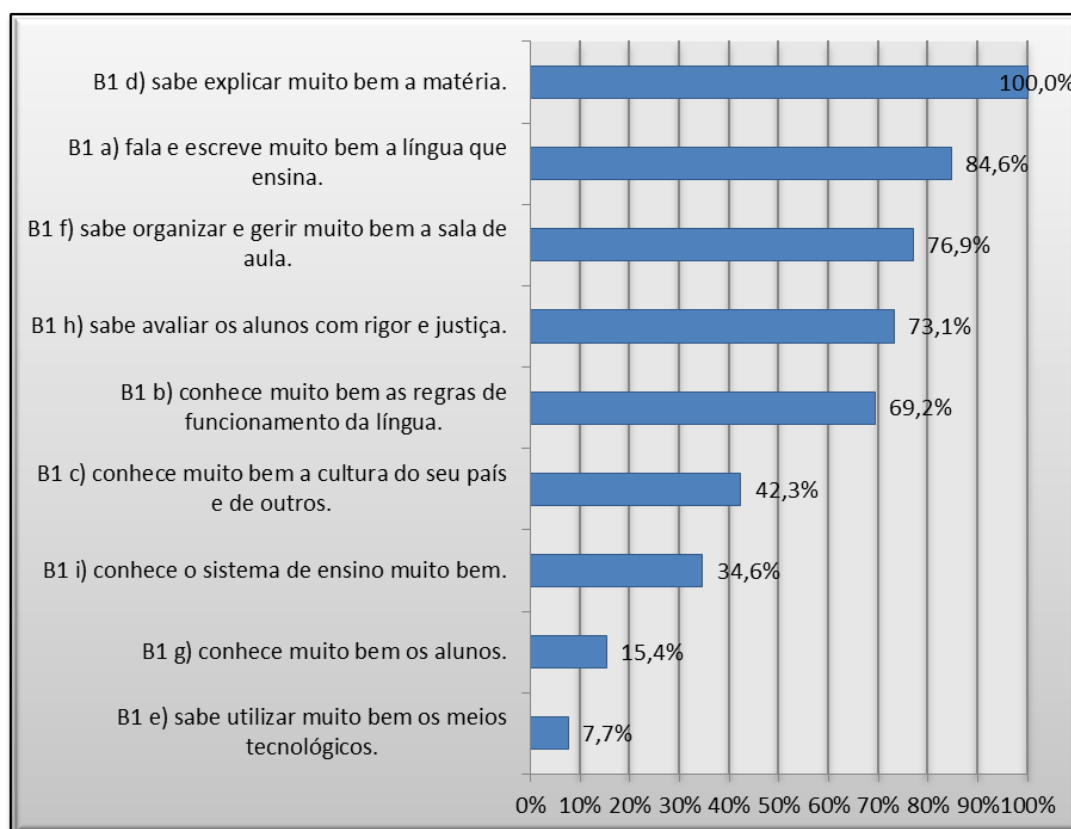


Figura 10 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do 7º ano

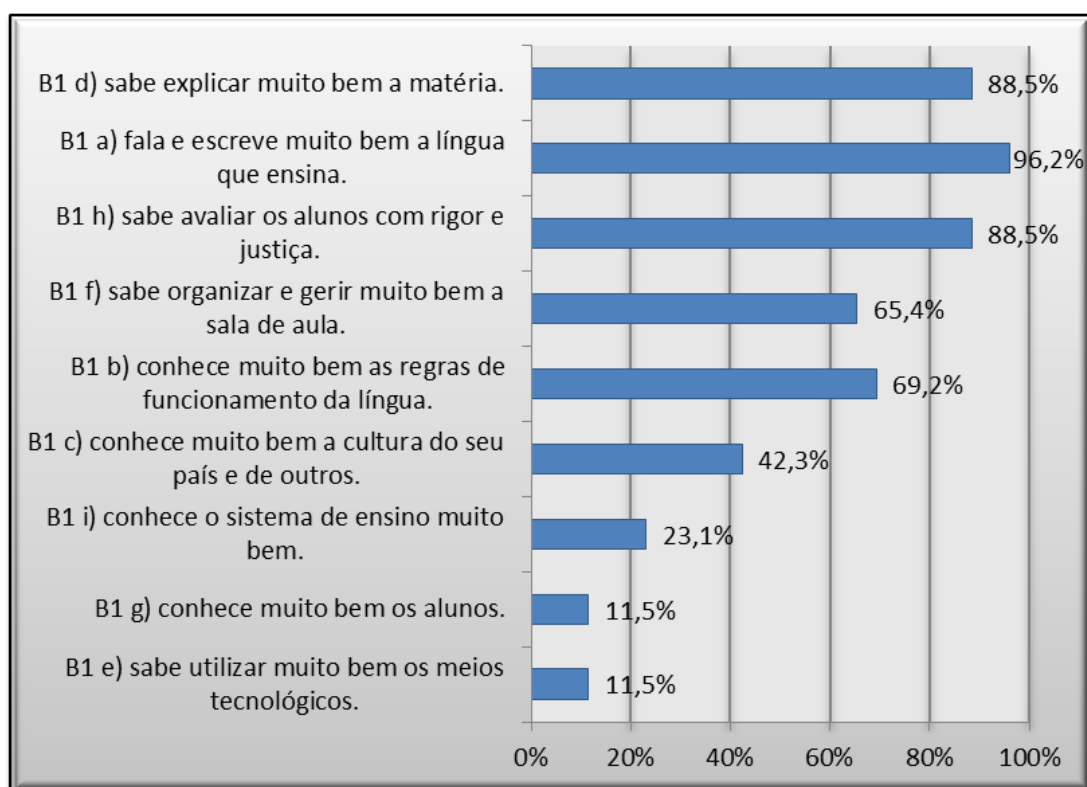


Figura 11 – Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do 8º ano

As figuras 12 e 13 apresentam os resultados da categoria alusiva à *peri-execução* ou saber fazer, também no que diz respeito aos alunos dos dois anos de escolaridade. Mais uma vez, os dois grupos referem como mais importantes as mesmas competências: o professor de línguas excelente seleciona estratégias e materiais interessantes e incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem. Contudo, para os alunos do sétimo ano, a referência ao professor que planifica bem as aulas surge ao mesmo nível da seleção de estratégias e materiais interessantes, em primeiro lugar, sendo esta competência apontada em quarto lugar para os alunos que frequentam o oitavo ano de escolaridade.

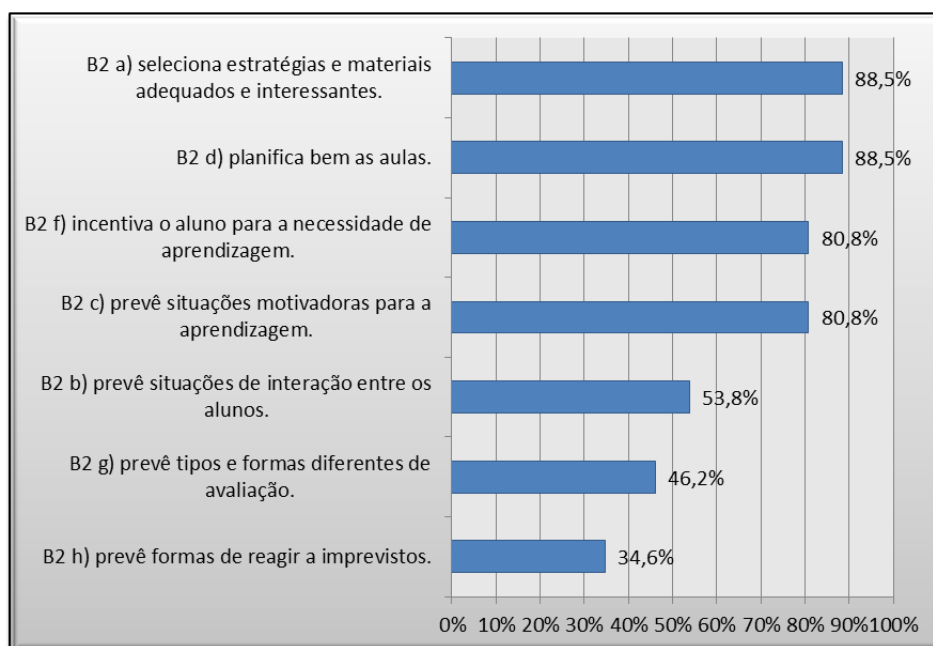


Figura 12 – Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer, para os alunos do 7ºano

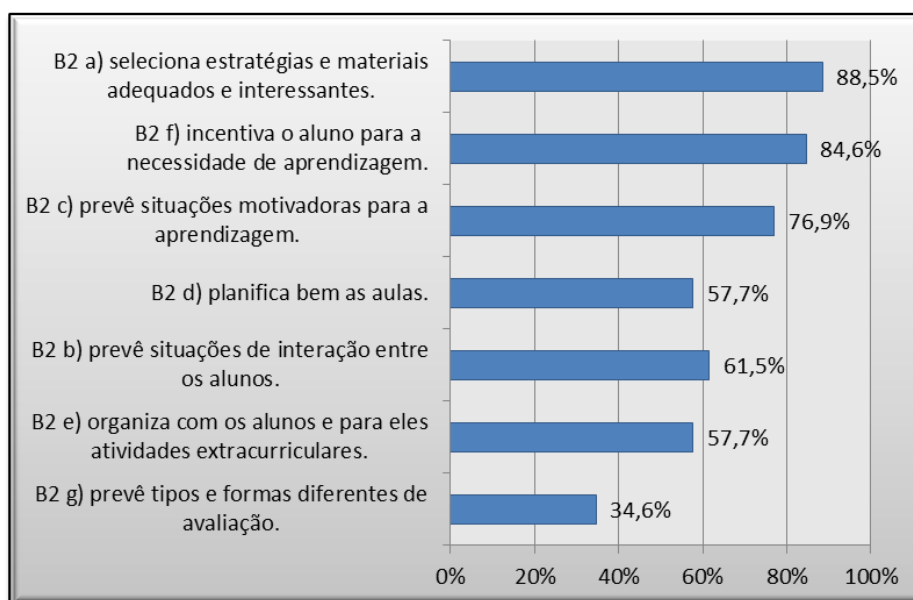


Figura 13 – Categoria B2 - Peso relativo das competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer para os alunos do 8ºano

As figuras 14 e 15 mostram a importância que os alunos dos dois anos atribuem às várias competências referentes ao nível da execução, ou seja, o “fazer” do professor propriamente dito. Será de sublinhar que é visível a importância atribuída, em primeiro lugar, pelos dois grupos, ao facto de o professor de línguas transmitir muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos, e em último lugar é mencionado o diálogo com outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre problemas educativos.

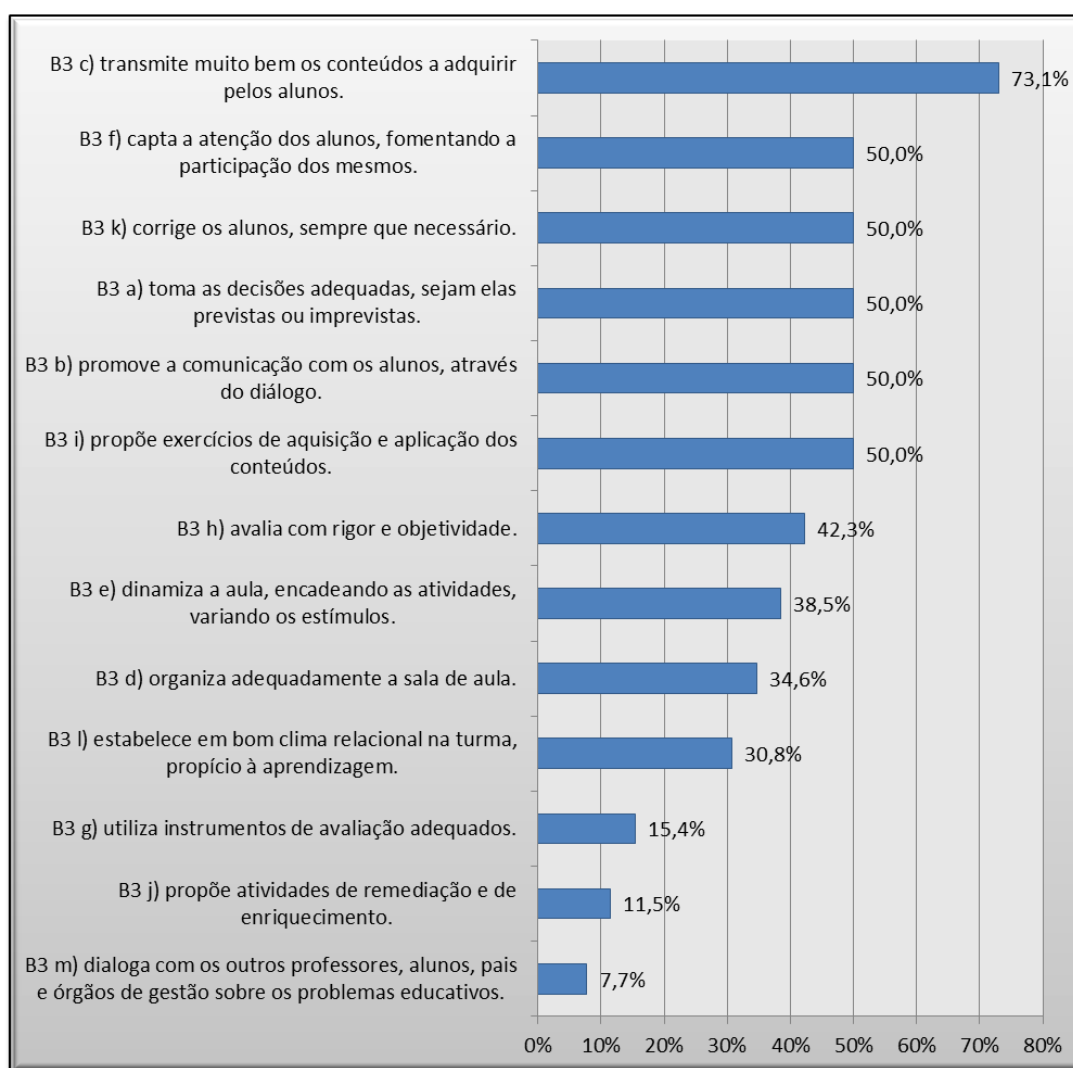


Figura 14 – Categoria B3 - Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do 7ºano

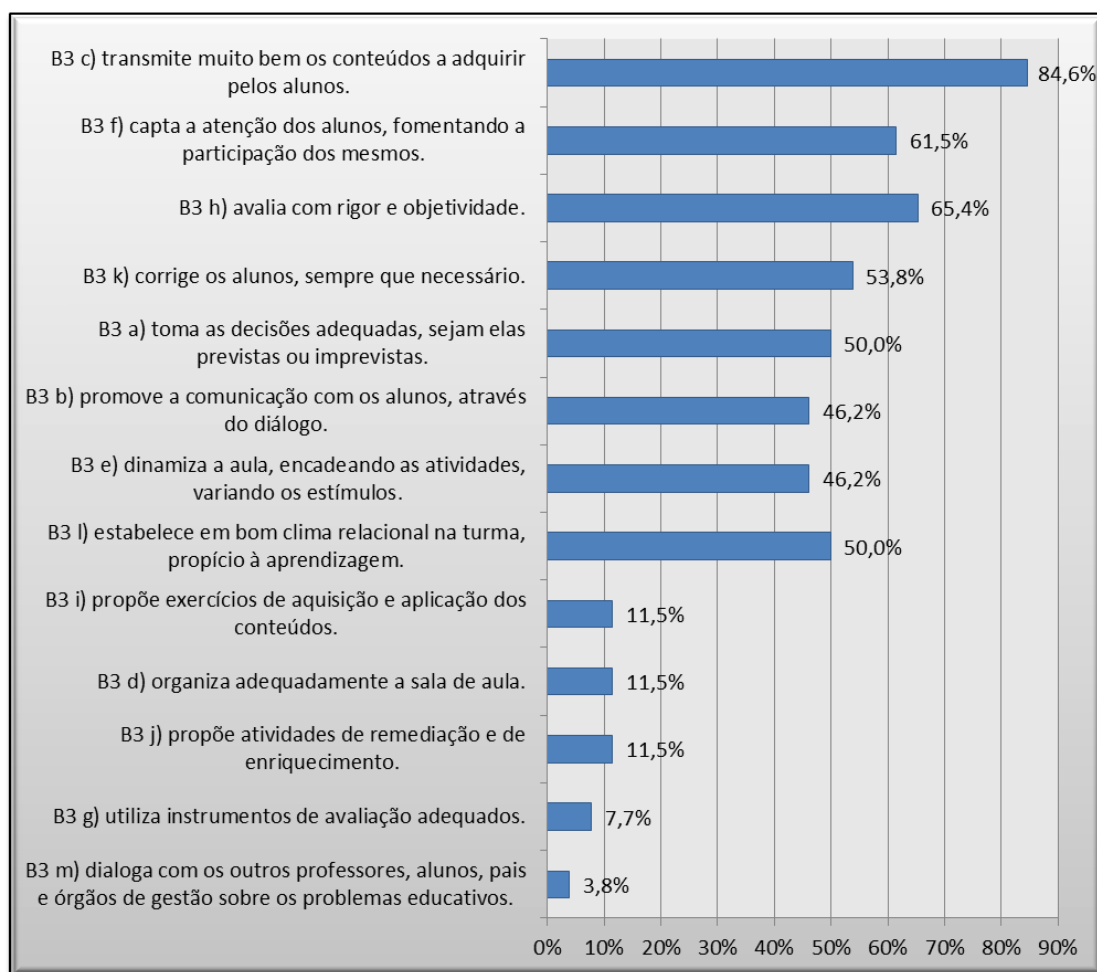


Figura 15 – Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do 8ºano

A seguir, apresentam-se duas figuras que mostram como os alunos de que nos temos ocupado nesta secção valorizam as competências no que ao nível do ser diz respeito. Os dois grupos evidenciam como competências principais do professor de línguas, nesta categoria, o ser simpático (65,4% dos alunos do sétimo ano e 61,1% do oitavo), ser justo (57,7% dos alunos do sétimo ano e 73,1% do oitavo) e ser empenhado (57,7% dos alunos do sétimo ano e 46,2% do oitavo). Os alunos mais novos valorizam mais, neste caso, a simpatia, enquanto os mais velhos apreciam sobretudo um professor justo.

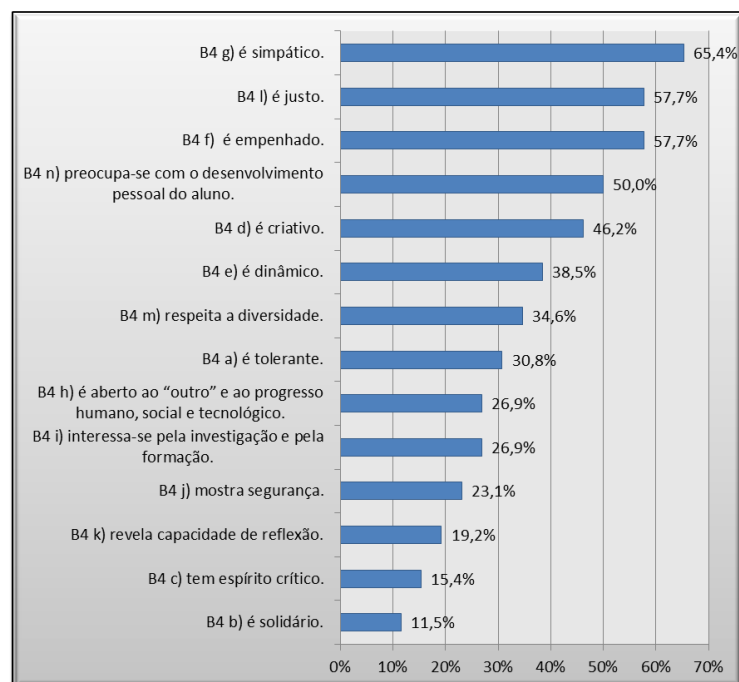


Figura 16 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, pelos alunos do 7ºano

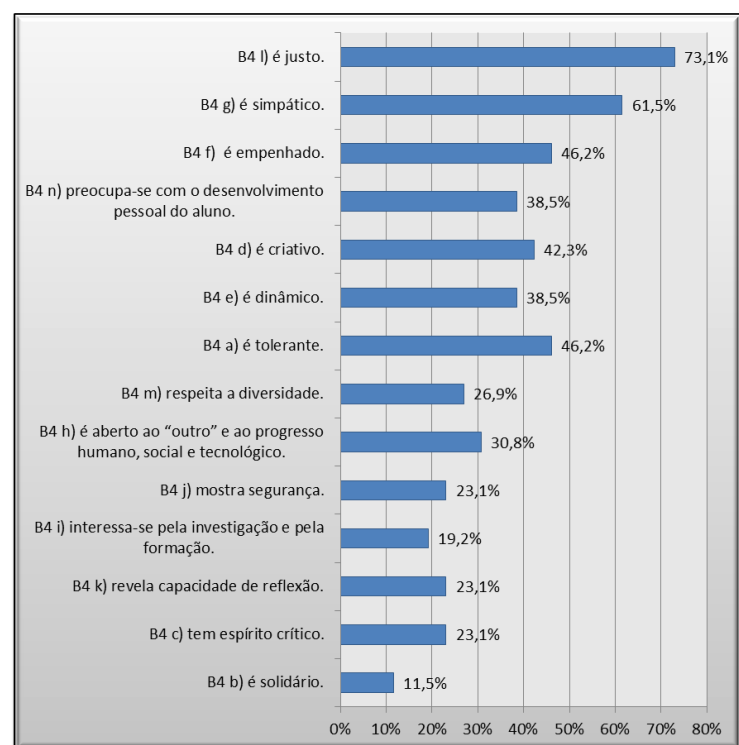


Figura 17 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do 8ºano

Olhando agora as respostas dadas em todas as categorias, por ordem de frequência, pelos alunos do sétimo e do oitavo anos de escolaridade – figuras 18 e 19 – podemos constatar que os dois grupos atribuem a maior importância ao saber explicar muito bem a matéria, tratando-se esta de uma competência que faz parte da categoria B1 (ao nível da informação, do saber).

Aliás, a categoria B1, em conjunto com a B2 (nível da *peri-execução*, do saber fazer), afiguram-se como as mais importantes das quatro que foram objeto de estudo, sendo as únicas que surgem referenciadas quando se procura esta síntese das cinco mais referidas de entre todas. No caso do sétimo ano, vemos uma competência da categoria B1 como a mais importante (100% dos alunos referem-na) e as competências seguintes fazem parte da categoria B2 e B1. Já no caso dos alunos do oitavo ano, verificamos a presença de três competências da categoria B1 assinaladas com as mais importantes e duas da competência B2.

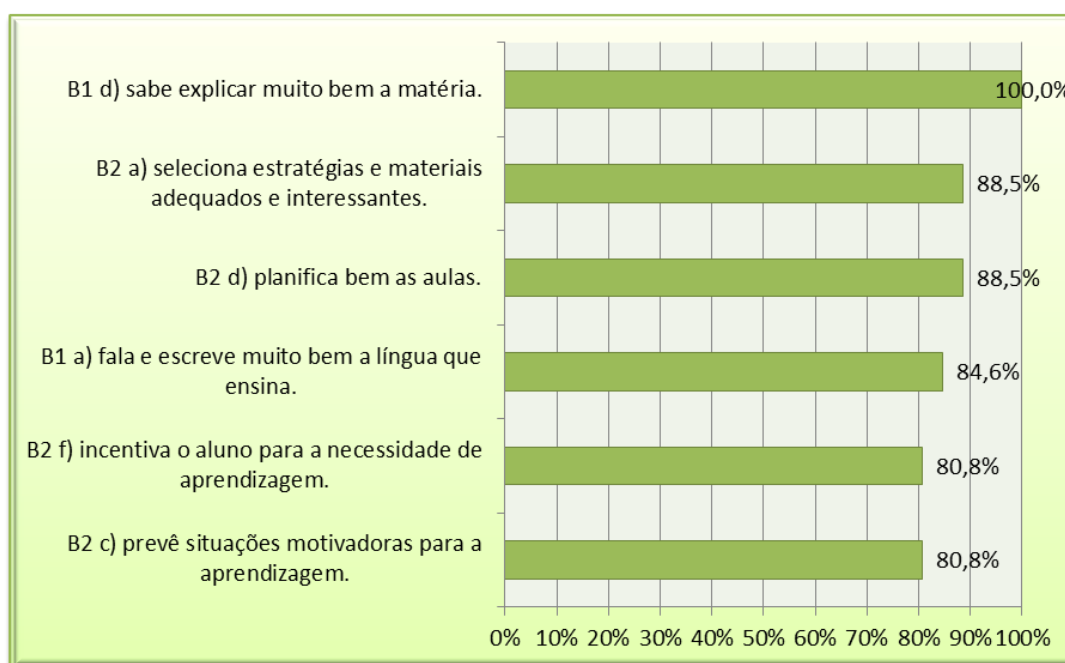


Figura 18 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do 7º ano

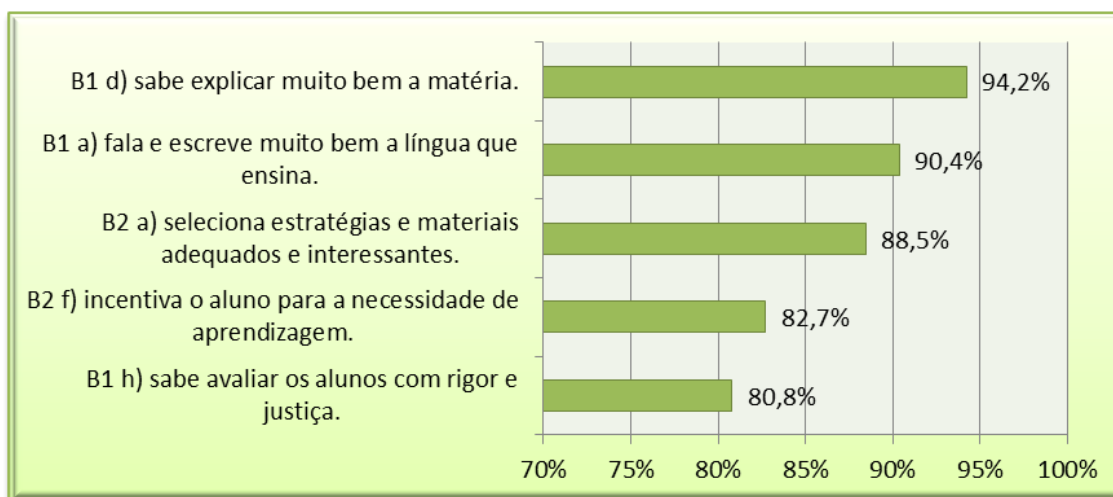


Figura 19 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do 8º ano

3.2.3. Variável 3: género

Nesta secção, procuramos olhar para os dados obtidos no que diz respeito às respostas assinaladas pelos rapazes e pelas raparigas dos dois anos de escolaridade, nas diferentes categorias, observando as identidades e/ou diferenças.

Assim, na primeira categoria analisada, as figuras seguintes (20 e 21) demonstram que a competência mais importante, quer para os rapazes, quer para as raparigas, é o professor de línguas saber explicar muito bem a matéria, com uma percentagem de 95,2 e 93,5 respetivamente. No caso dos rapazes, selecionam com igual frequência (95,2%) o falar e escrever muito bem a língua que ensina, seguido do saber avaliar os alunos com rigor e justiça. As raparigas colocam a tónica nas mesmas competências, atribuindo, contudo, uma ordem diferente nas preferências: as duas competências que acabámos de mencionar surgem com uma mesma percentagem de escolha de resposta: 87,1 por cento.

Vemos, assim, que, embora com ligeiras diferenças na ordem de preferências, os alunos de ambos os géneros atribuem importância às mesmas competências nesta categoria.

Vemos, ainda, e tal como sucedeu na secção anterior, relativa aos sétimo e oitavo anos, que estes dois grupos (rapazes e raparigas) consideram o saber utilizar muito bem os meios tecnológicos (peso de 9,5% no caso dos rapazes e 9,7% no caso das raparigas) a competência menos importante no professor de línguas excelente.

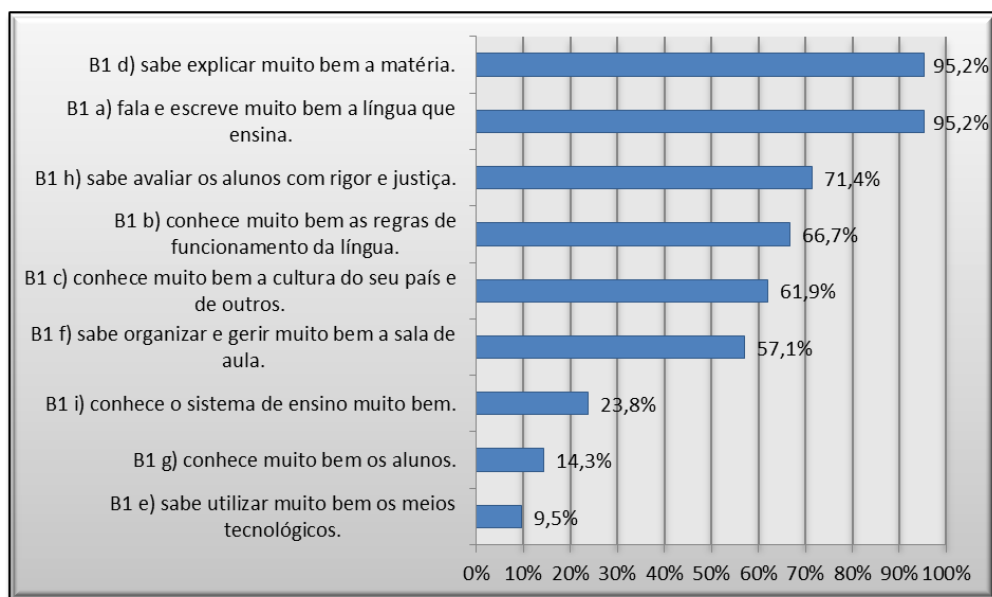


Figura 20 -Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género masculino

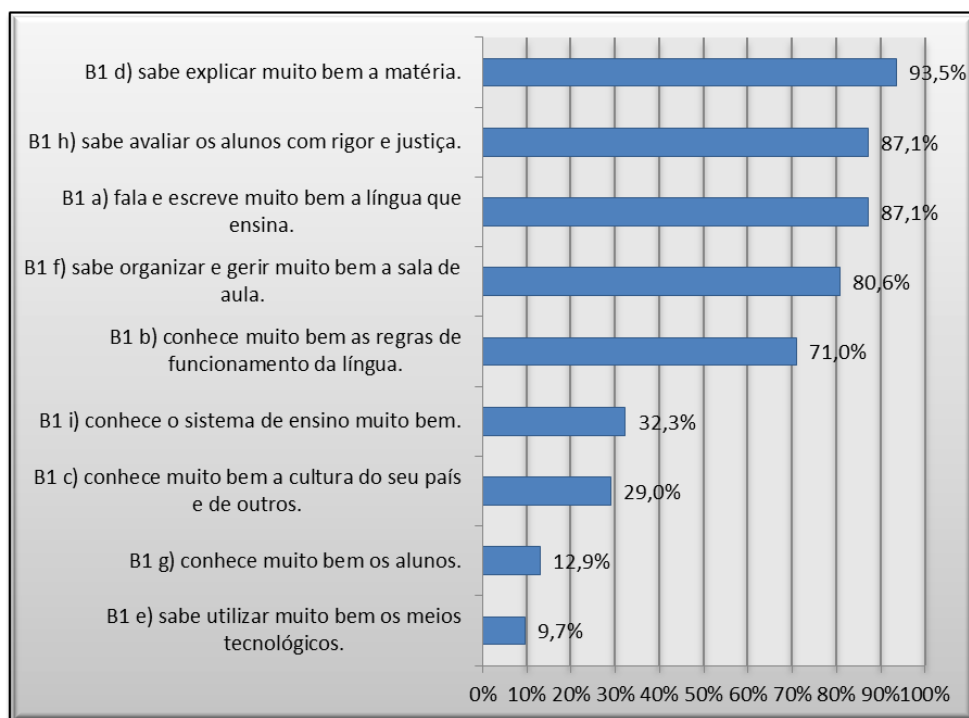


Figura 21 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género feminino

Nas figuras 22 e 23 propomo-nos analisar a importância dada pelos rapazes e pelas raparigas às competências do domínio da *peri-execução*, isto é, do saber fazer. Constatamos, tal como tem sucedido noutras categorias e com outras variantes, que existe uma correspondência entre as três competências mais importantes e as duas menos importantes. A seleção de estratégias e materiais adequados e interessantes, o incentivo ao aluno para a necessidade de aprendizagem, a previsão de situações motivadoras para a aprendizagem (os alunos querem estar motivados e aprender com prazer e gosto) são competências que os alunos de ambos os géneros consideram fundamentais num professor de línguas excelente, deixando para últimos lugares, nos casos dos rapazes e das raparigas em igualdade de percentagem, a organização com os alunos e para eles de atividades extracurriculares, bem como a previsão de formas de reagir a imprevistos. No primeiro caso sugere que os alunos valorizam mais o que se passa no quotidiano, dentro da sala de aula e, no segundo, talvez não entendam bem o significado ou considerem que não é este facto que prejudica a aprendizagem.

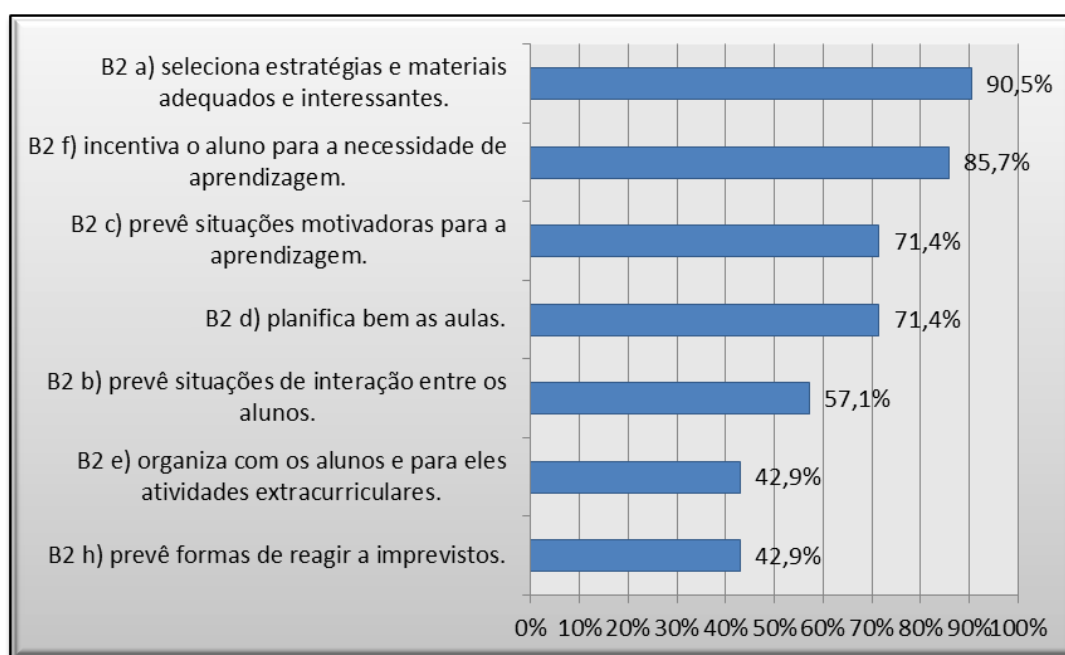


Figura 22 – Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer para os alunos do género masculino

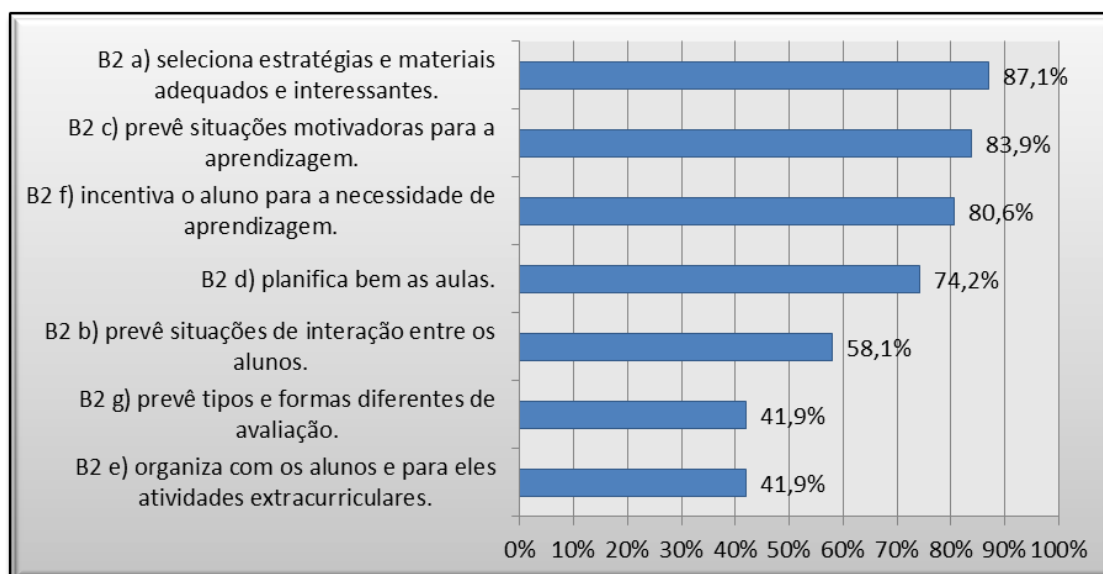


Figura 23 – Categoria B2 - Peso relativo das competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer para os alunos do gênero feminino

É na categoria B3, que a seguir representamos através das figuras 24 e 25 que vemos a maior diferença nas respostas selecionados pelos diferentes grupos em estudo.

Deste modo, vemos que a competência considerada mais importante por rapazes e raparigas é transmitir muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos. Já no caso das segunda e terceira competências com maior importância, as figuras mostram coincidência nas respostas selecionadas, com ordem de preferência diferentes. As competências consideradas menos importantes pelos dois grupos não apresentam correspondência, sendo de realçar que nenhum rapaz selecionou nas respostas ao questionário a competência “dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos”, o que, para 9,7 por cento das raparigas foi considerado importante. Vemos ainda que a competência “organiza adequadamente a sala de aula” é pouco importante para os rapazes, 9,5 por cento assinalam-na; sendo esta organização mais valorizada pelas raparigas: 32,3 por cento.

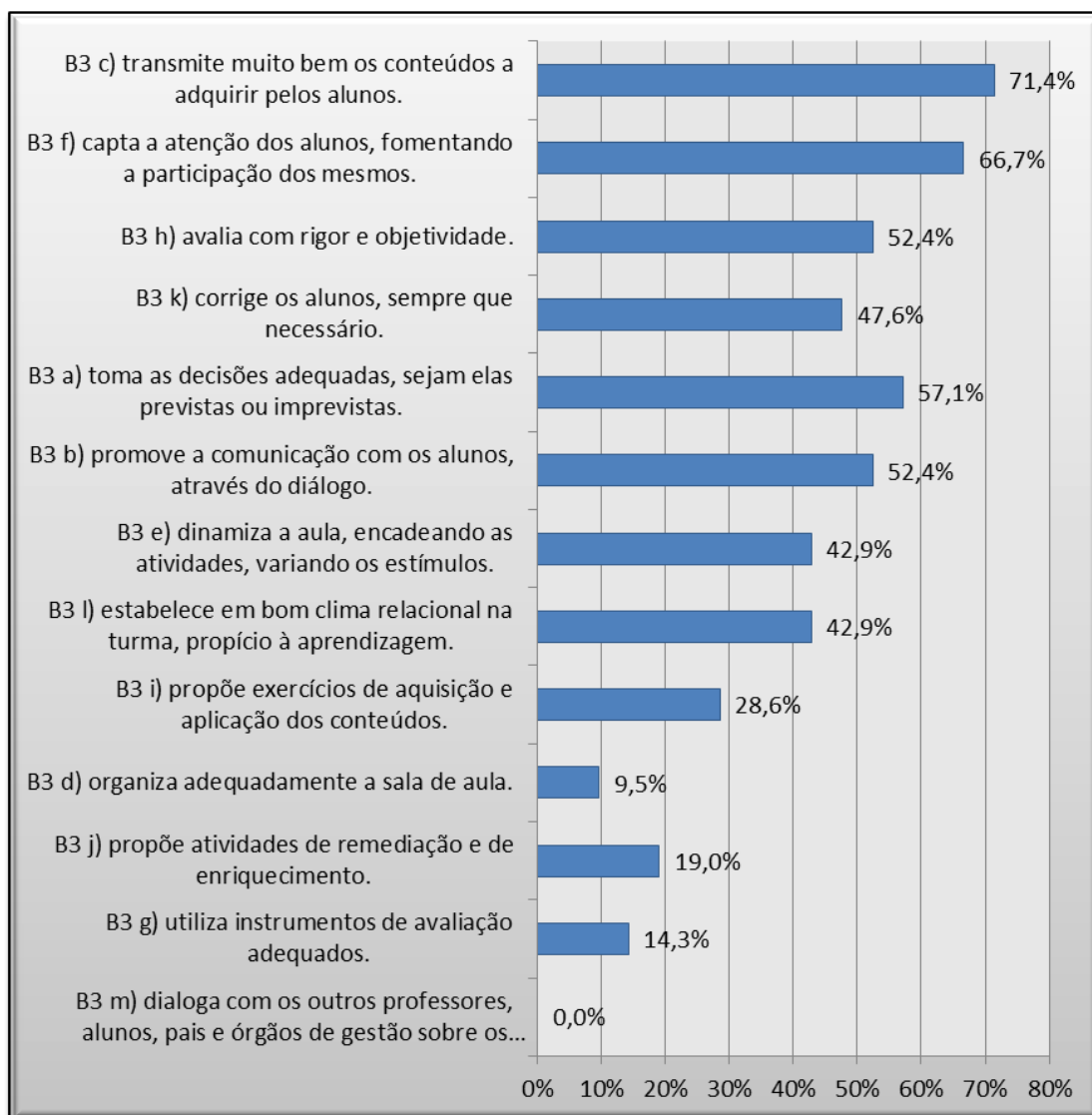


Figura 24 – Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer – alunos do género masculino

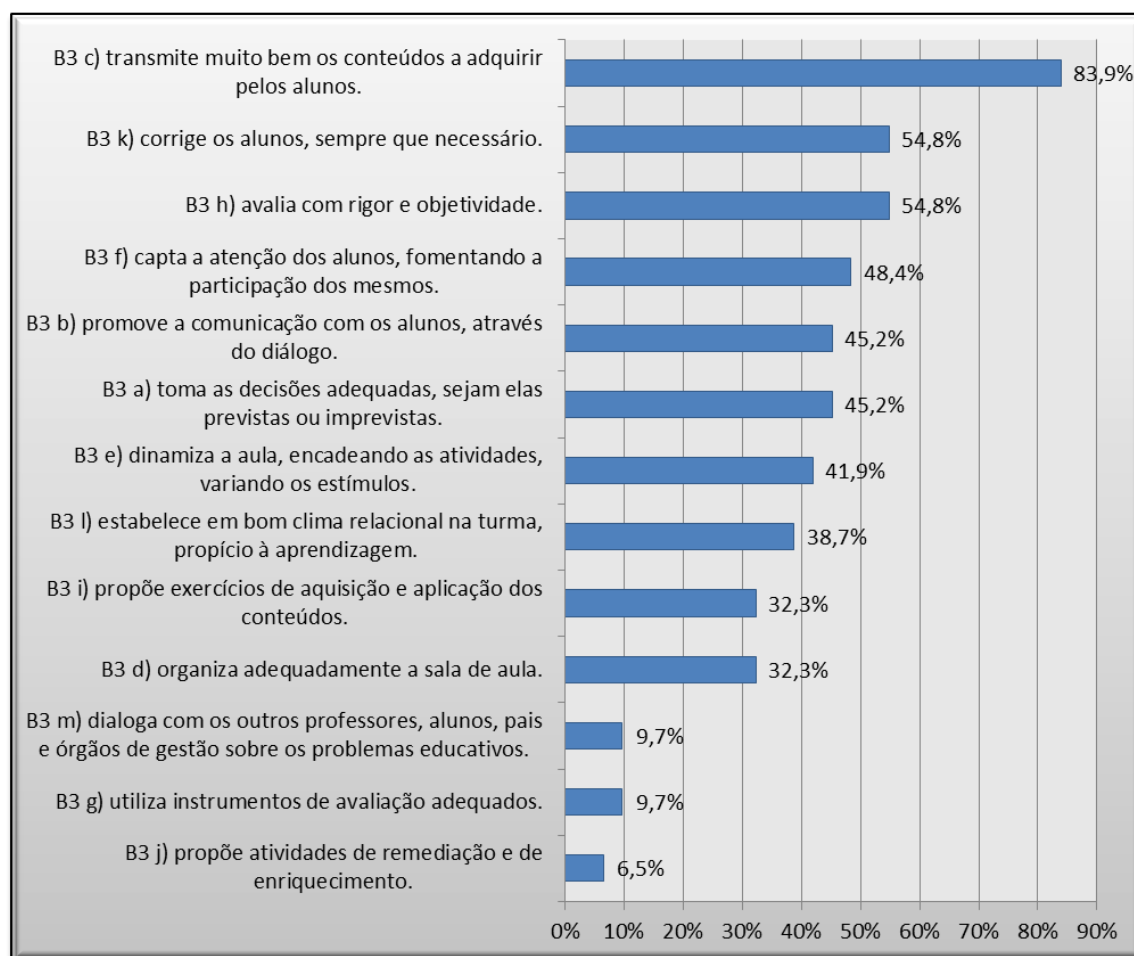


Figura 25 – Categoria B3 - Competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género feminino

Ao olharmos para as figuras 26 e 27, que se referem ao ser, ao professor “enquanto pessoa”, vemos que as características mais importantes para os rapazes e para as raparigas são idênticas, embora não pela mesma ordem: os rapazes atribuem maior importância à simpatia (71,4%); seguida da justiça (66,7%); do empenho, da criatividade e da tolerância (as três características com 42,9%); a característica menos importante é a solidariedade (14,3%). As raparigas apontam em primeiro lugar a justiça (64,5%), seguida da simpatia (58,1%), do empenho (58,1%) e da preocupação com o desenvolvimento pessoal do aluno (54,8%), que vemos não ser uma preocupação tão frequente nos rapazes, pois apenas 28,6 por cento dos mesmos selecionou esta opção de resposta nos questionários.

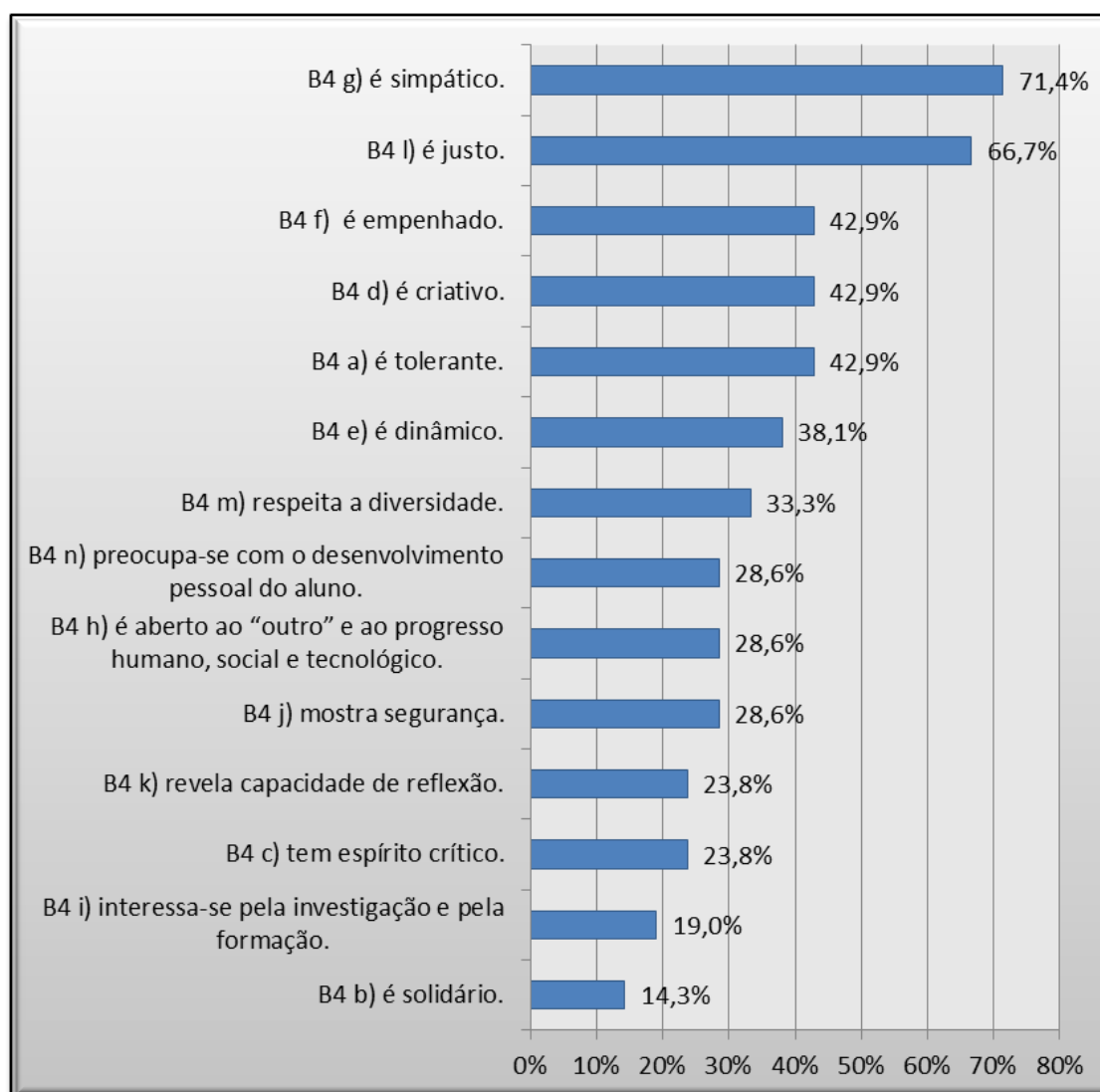


Figura 26 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género masculino

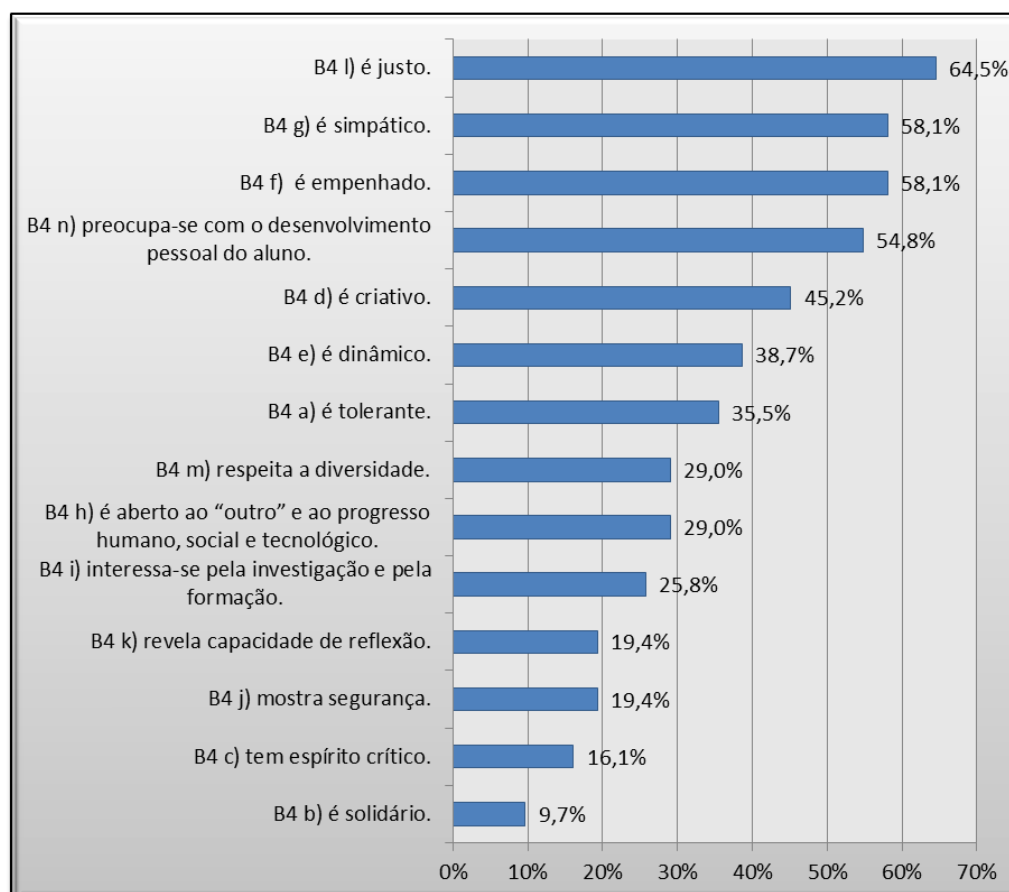


Figura 27 – Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género feminino

Como fizemos nas secções anteriores, também nesta registamos nas figuras a seguir representadas as cinco competências mais seleccionadas pelos alunos nos inquéritos, considerando as quatro categorias. Optámos por apresentar as cinco percentagens mais elevadas, ainda que tal signifique a apresentação de mais de cinco características, por algumas serem coincidentes. Vemos nestas figuras que existe uma maior coincidência nas opções assinaladas pelos rapazes (no questionário pedíamos que assinalassem as cinco características que consideravam mais importantes), o que se traduz, nas figuras, em várias características com as mesmas percentagens. No caso das raparigas, verificamos que há maior disparidade nas respostas, o que resulta na obtenção de cinco características com percentagens diferentes. Ainda assim, observamos que a característica mais importante para os dois grupos em estudo é o saber explicar muito bem a matéria. O aluno quer compreender.

Se repararmos nas categorias mais representadas, os alunos do género masculino indicam competências das quatro categorias, com maior relevo para as categorias B2 e B1; tal como sucede com as raparigas que, indicando competências das categorias B1, B2 e B3, valorizam mais, também, as duas primeiras. Mais uma vez, o mais importante é saber, o professor é um *transmissor de conhecimentos*.

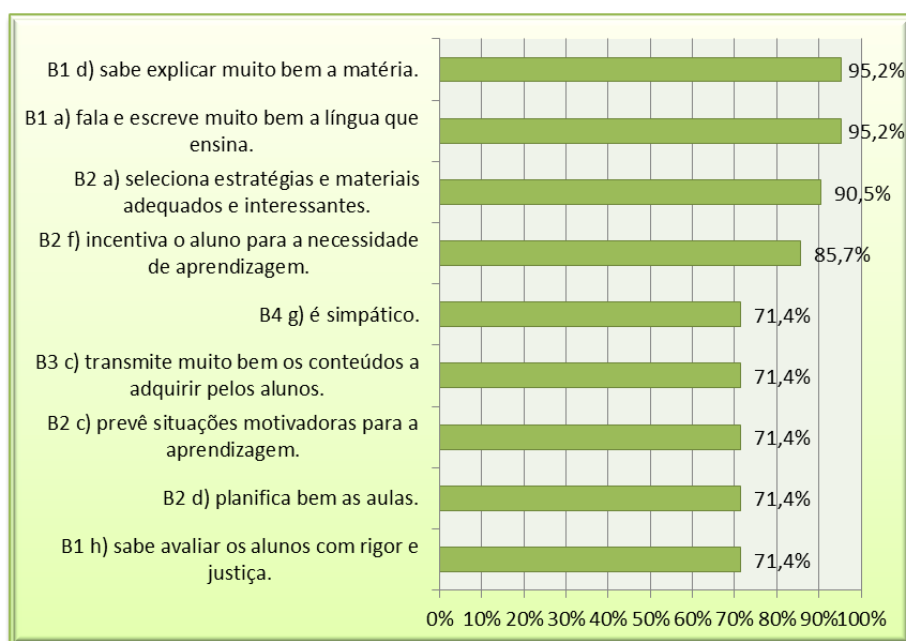


Figura 28 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género masculino

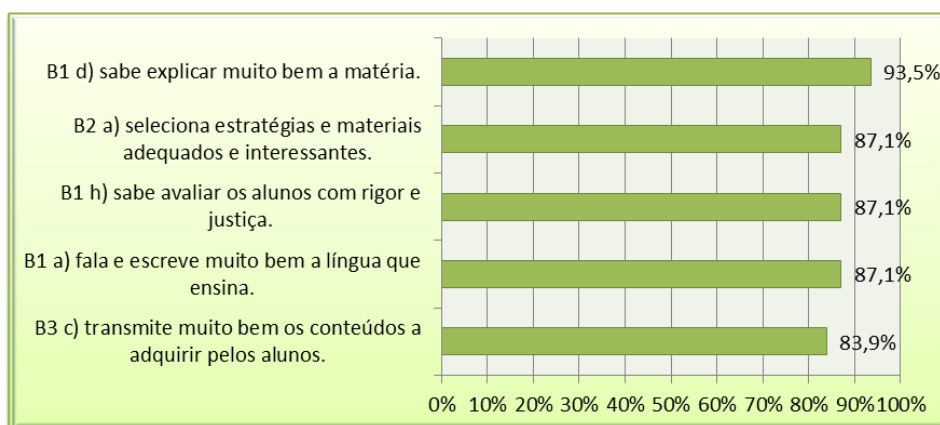


Figura 29 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género feminino

4. As entrevistas

No que concerne ao Diretor da Escola e à Coordenadora de Departamento Curricular de Línguas, elaborámos uma entrevista semidirigida (Sousa, 2005: 249), tendo sido previamente preparadas as questões de que se pretendiam obter respostas do sujeito. – anexos 2 e 3. Estas questões centram-se nos mesmos temas apresentados para os inquéritos por questionário aos alunos e obedecem aos mesmos pressupostos teóricos, pelo que a análise do seu conteúdo foi feita a partir de categorias semelhantes, conforme apresentado no Quadro I da página 60 deste trabalho. Todavia, após a análise de conteúdo efetuada às entrevistas – transcritas nos anexos 21 e 22 -, surgiu uma nova categoria que designámos de “Competências gerais / transversais”, como se visualiza no quadro IX:

Quadro IX – Nova categoria e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas

B5 - Competências gerais / transversais

(Um professor de línguas excelente:)

- a. é uma referência na comunidade educativa.
- b. é cumpridor das suas funções.
- c. é respeitado.
- d. a excelência não depende da sua formação.
- e. possui conhecimentos de todos os níveis de ensino.
- f. promove o trabalho colaborativo.

A entrevista teve como principal objetivo a recolha da opinião do Diretor da Escola, ao qual foi atribuída a designação de E1, que corresponde à designação atribuída à unidade de conteúdo que resultou da sua entrevista, e da Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, que surge com a designação de E2, assim como o documento resultante do conteúdo da sua entrevista, sobre as características do professor de línguas (materna e/ou estrangeira) excelente. Para além deste objetivo, esta técnica permitiu o esclarecimento circunstancial de alguns aspetos, “para uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhe estão inerentes” (Sousa, 2005: 247). Tratou-se de uma entrevista semidiretiva ou semidirigida ¹⁹, com questões

¹⁹ Quivy & Campenhoudt (2005) designam deste modo este tipo de entrevista mais utilizada em investigação social, referindo que é “semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma resposta por parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a

previamente preparadas, permitindo alguma liberdade nas respostas, “mas não para sair do tema proposto, enveredando por assuntos diferentes” (Sousa, 2005: 249) – anexos 21 e 22.

As entrevistas foram preparadas obedecendo às regras de planeamento, de conhecimento prévio do entrevistado, de oportunidade prévia da entrevista (marcação da data, hora e local), confidencialidade, autorizações, conhecimento prévio do campo e preparação específica (Ghiglione e Matalon, 1997). Tendo o guião sido preparado em função das variáveis a medir, tentámos recolher os dados com o máximo de eficiência, recorrendo à gravação sonora e posterior transcrição.

4.1. A análise de conteúdo

Encetamos este método para analisar as entrevistas por ser aquele que “está sempre associado a um método de análise de conteúdo” Quivy & Campenhoudt (2005:195), permitindo “tirar partido de um material dito “qualitativo” (Bardin, 1995: 65). É, pois, “no quadro deste tipo de metodologias que a análise de conteúdo se situa” (Esteves, 2006: 105).

4.1.1. A pré-análise

Nesta fase de organização, após termos transcrito (anexos 21 e 22) as entrevistas gravadas em suporte áudio, procedemos à leitura flutuante (Bardin, 1995: 95 e ss.) dos documentos selecionados *a priori*: as entrevistas, que constituíram o *corpus* a analisar. Uma vez que pretendíamos explorar este *corpus* em articulação com os inquéritos por questionário efetuados aos alunos e referidos no ponto anterior, optámos por invocar as categorias emanadas dos inquéritos por questionário: *i*) competências ao nível da informação /saber; *ii*) competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer; *iii*) competências ao nível da execução / fazer; *iv*) competências ao nível do ser / “enquanto pessoa”. Para além destas categorias previstas, surgiu uma outra: *v*) competências gerais / transversais a todos os professores.

formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 2005:192-193).

4.1.2. A exploração do material: a categorização e a codificação

Segundo Esteves (2006: 109), “ a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material de determinados objetivos de investigação”. Neste caso, conforme ficou demonstrado no ponto anterior, conjugámos *procedimentos fechados* de análise com *procedimentos abertos* ou *exploratórios*, uma vez que possuíamos “uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo” (Esteves. 2006: 109) - *i*) competências ao nível da informação /saber; *ii*) competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer; *iii*) competências ao nível da execução / fazer; *iv*) competências ao nível do ser / “enquanto pessoa” - e obtivemos uma categoria que emergiu do material em estudo - *v*) competências gerais / transversais a todos os professores. No sentido de obter “boas categorias” (Bardin, 1995: 119-120), submetemo-las aos princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade, da fidelidade e da produtividade. Assim obtidas as categorias, encetámos o processo de categorização por “caixas” (Bardin, 1995: 119), repartindo os elementos à medida que foram encontrados, conforme se pode visualizar nos quadros X, XI, XII, XIII, XIV, XV e XVI.

Constituíram-se como unidades de contexto a entrevista ao Diretor da escola, designada por E1, e a entrevista à Coordenadora de Departamento Curricular de Línguas, designada por E2.

4.2. Apresentação de dados e análise qualitativa

De seguida, apresentaremos as unidades de registo (UR), indicando a unidade de contexto (UC) a que pertencem, integrando-as na categoria e na subcategoria correspondentes. Considerámos pertinente apresentar as mesmas categorias e competências que apresentámos nos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, designando as últimas, neste contexto, por subcategorias, mesmo que não exista nenhuma referência por parte do entrevistado às mesmas, o que permite observar e, posteriormente, interpretar as semelhanças e diferenças no perfil que alunos e entrevistados traçam do professor de línguas excelente.

Nesta secção do trabalho apresentamos sobretudo a análise dos quadros com as UR e UC para cada categoria e subcategoria. O texto que inserimos não pretende substituir a leitura dos quadros, mas antes salientar alguns aspetos.

4.2.1. Distribuição das unidades de registo (UR) e das unidades de contexto (UC) por categoria e subcategoria

4.2.1.1. Categoria B1 – Competência ao nível da informação / saber

Olhando para o quadro a seguir apresentado, verificamos que o E1 e o E2 atribuem elevado relevo às subcategorias: “ a) fala e escreve muito bem a língua que ensina”, insistindo nesta competência através da sua repetição; “b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua”, considerando que o professor de línguas excelente deve dominar todos os conteúdos das línguas que leciona e ser capaz de estabelecer relações entre elas; “c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros”; e “sabe explicar muito bem a matéria”. As restantes subcategorias não são referidas por nenhum dos dois docentes entrevistados.

Quadro X - Categoria B1 - Competências ao nível da informação / SABER

CATEGORIA B1		
Competências ao nível da informação / SABER		
Um professor de línguas excelente...		
Subcategorias	Unidades de registo	UC
a) Fala e escreve muito bem a língua que ensina	[é um professor que] não só fala e escreve bem a língua	E1
	sabe expressar-se corretamente	E1
	conhece (...) a língua	E1
	tem que conhecer bem a língua	E1
	deve ser o exemplo, do ponto de vista académico, de quem escreve bem	E2
	[depois a leitura virá, mas] escrever bem, porque tem que ser um modelo	E2
	deve dominar todos as indicações, por exemplo, no que diz respeito a dicção	E2
	tem que ser um falante, tem que ser um bilingue E2	E2
	tem que ser um ótimo falante de língua (estrangeira) E2	E2
	tem que ser um bom comunicador	E2
	O professor de língua materna deve ser o exemplo, do ponto de vista académico, de quem escreve bem, quem domina todos os recursos possíveis para, realmente, escrever bem	E2
	[Também do ponto de vista ainda académico, no caso da disciplina,] na língua materna, ele deve dominar as indicações e orientações, por exemplo, no que diz respeito a dicção... e verbalização de uma ideia (...)	E2
	Do ponto de vista das línguas, tem que ser um falante, tem que ser um bilingue, tem que ser um ótimo falante da língua estrangeira	E2
b) Conhece muito bem as regras de funcionamento da língua	domina a língua, seja ela materna, seja ela estrangeira	E1
	domina os conteúdos	E1
	[naturalmente que] domina os conteúdos, [que] domina a língua, seja ela materna seja ela estrangeira	E1
	conhece o conteúdo, conhece as matérias a lecionar, conhece, digamos, a língua	E1
	saber em profundidade todos os conteúdos que vai ter, [digamos,] que constituem o programa de língua [desde o básico até ao final do ensino secundário]	E1
	tem que dominar conteúdos científicos com alguma segurança	E2
	tem que (...)conhecer todas as estruturas gramaticais paralelas à língua materna e ser capaz de fazer essa ligação para os alunos entre a estrutura gramatical de uma língua e da outra língua	E2
c) Conhece muito bem a cultura do seu país e de outros	domina a cultura	E1
	conhece profundamente a cultura [estrangeira]	E1
	tem que [conhecer bem a língua,] conhecer bem a cultura, no caso da cultura portuguesa ou cultura da língua, [digamos,] que ministra, que ensina (...)	E1
	é culto	E1
d) Sabe explicar muito bem a matéria	sabe expressar-se corretamente	E1
	na língua materna, ele deve dominar todos as indicações e orientações, [por exemplo], no que diz respeito [a dicção]... e verbalização de uma ideia e mesmo possuir conhecimentos no domínio quase da filosofia, sobretudo no que diz respeito à argumentação	E1
e) Sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos		
f) Sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula		
g) Conhece muito bem os alunos		
h) Sabe avaliar os alunos com rigor e justiça		
i) Conhece o sistema de ensino muito bem		

4.2.1.2. Categoria B2 - Competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer

No quadro XI, a seguir apresentado, vemos que os professores entrevistados atribuem elevada importância ao facto de o professor de língua organizar com os alunos e para eles atividades extracurriculares, quer no âmbito da língua materna, quer no da língua estrangeira; valorizam também: a seleção de estratégias e materiais interessantes, realçando a variedade e o interesse dessas estratégias junto dos alunos; o incentivo ao aluno para a necessidade de aprendizagem, repetindo, no caso do E1 a ideia do gosto pela aprendizagem e pela manipulação da língua, referindo, inclusive, a expressão “jogar com a língua”. Este E1 refere, também, que considera que, por vezes, os professores não dão o devido valor à criação nos alunos deste “gosto pela língua”, que corrobora com uma referência à necessidade de o professor ser “motivador”. Também neste caso não foi possível recortar nenhuma UR que dissesse respeito a algumas subcategorias apresentadas em estudo.

Quadro XI - Categoria B2 - Competências ao nível da *peri-execução* / SABER FAZER

CATEGORIA B2		
Competências ao nível da <i>peri-execução</i> / SABER FAZER		
Um professor de línguas excelente...		
Subcategorias	Unidades de registo	UC
a) Seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes	sabe como transmitir os seus conhecimentos aos alunos	E1
	sabe (...) como atrair os alunos	E1
	[tem que ter um vasto naipe,] tem que dominar um vasto naipe de metodologias e aplicar aquela que melhor se adequa ao seu interesse ou ao seu objetivo ou àquilo que está a tentar ensinar aos alunos; e haverá momentos em que para ensinar determinada matéria ou autor, no caso, ou qualquer tipo de conteúdo, [enfim,] no âmbito da língua, quer materna, quer estrangeira, haverá que recorrer a determinado tipo, a metodologias diversas, diferentes para atingir melhor, o objetivo da melhor forma, da forma mais eficaz ou eficiente, no caso.	E1
	no caso da língua materna, a análise de texto ou um debate	E2
	um jogo de simulação, um “jogo de rôle”	E2
	na língua estrangeira, [aí sim,] eu acho que poderá usar-se mais a apresentação pública de trabalhos, que os alunos desenvolvam nas aulas, por exemplo	E2
b) Prevê situações de interação entre os alunos		
c) Prevê situações motivadoras para a aprendizagem	deve ser motivador, com toda a subjetividade que tem o que é ser motivador	E1
d) Planifica bem as aulas	todas as metodologias de ensino têm valor, se aplicadas com equilíbrio, se forem aplicadas de forma variada	E1
	todas as metodologias, quer uma metodologia mais expositiva, se quisermos, ou de mais projeto, (...) ou outro tipo de metodologia, tem que haver equilíbrio na utilização dos vários métodos de ensino	E1
e) Organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares	Promove[ndo] ou lidera[ndo] projetos de intercâmbio	E1
	investe, por certo, nos intercâmbios com países de línguas diferentes da nossa	E1
	coloca os alunos em contacto e que adere a programas de intercâmbio	E1
	(...) não poderá descurar essa dimensão (de dinamização cultural da escola), mas poderá desvalorizar-se imenso se (não) desenvolver na escola [projetos para,] projetos e atividades para além da sala de aula, e quanto mais para além da sala de aula for, mais valorizam o professor, quanto mais largos ou quanto mais se expressarem esses projetos ou essas atividades, ou se estenderem na comunidade escolar, primeiro, e na comunidade educativa depois, quanto mais pessoas abrangerem, ou envolverem, mais enriquecida sai a função e o desempenho do professor	E1
	o seu empenho na comunidade.(as) atividades que desenvolve	
	é importante um professor de línguas ser um animador, [não propriamente um animador, mas na perspetiva mais “limpa” um animador,] aquele que proporciona aos alunos experiências mais ricas, mais diversas de modo a que eles, confrontados com outras realidades culturais e linguísticas, possam aperceber-se dessa riqueza que tem a língua materna por oposição a uma língua estrangeira...	E2
	[aí, eu acho que] as recreações, por exemplo, de épocas literárias... as recreações de... por exemplo, no caso da língua estrangeira, de momentos gastronómicos, o momento de fazer uns crepes, de fazer um chá... um chá inglês, seriam também oportunidades de dinamização cultural muito ligadas às línguas	E2
	[naturalmente também... a...] os intercâmbios linguísticos, seja por via internet, via correio ou mesmo os alunos deslocando-se a outras escolas, [eu acho que] também são modos ricos de dinamizar atividades na escola e dinamizar também a própria capacidade de os alunos, no futuro, serem capazes de eles próprios inventarem e dinamizarem atividades do género	E2
f) Incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem	faz com que os alunos se interessem também por essa cultura, por essa língua	E1
	[cria nos alunos... que] cria nos alunos um interesse pela língua, um interesse por falar a língua, por trabalhar a língua, por se expressar na língua, por utilizar a língua, por dominar a língua, por jogar com a língua, trabalhar na língua	E1
	[deve] criar gosto nos alunos pela compreensão da língua, pela expressão, pela boa expressão	
	é preciso[, digamos,] como que injetar nos alunos o gosto por aprender língua, o gosto por trabalhar a língua [, acho que essa vertente falta, porque, muitas vezes não se dá o devido valor]	E1
g) Prevê tipos e formas diferentes de avaliação		
h) Prevê formas de reagir a imprevistos		

4.2.1.3. Categoria B3 - Competências ao nível da execução / fazer

Relativamente à categoria B3, representada no quadro seguinte, vemos que não existem tantas UR como as apresentadas na categoria anterior, salientando-se as referências à subcategoria “f) Capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos”. Nesse aspeto, o E1 sublinha que competências ao nível do saber não são suficientes num professor de línguas (e nos professores em geral), sendo necessário “cativar os alunos”. As outras duas subcategorias referidas dizem respeito ao estabelecimento de um bom clima relacional com os alunos e ao facto de o professor propor exercícios de aquisição e aplicação de conteúdos.

Quadro XII - Categoria B3 - Competências ao nível da execução / FAZER

CATEGORIA B3		
Competências ao nível da execução / FAZER		
Um professor de línguas excelente...		
Subcategorias	Unidades de registo	UC
a) Toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas		
b) Promove a comunicação com os alunos, através do diálogo		
c) Transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos		
d) Organiza adequadamente a sala de aula		
e) Dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos		
f) Capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos	e outra coisa que às vezes não se valoriza nos professores:[é que não basta saber muito e profundamente, não basta saber transmitir muito e transmitir bem,] além disso, é preciso cativar os alunos	E1
	tem que [dominar conteúdos científicos com alguma segurança e] ter uma atitude pedagógica[... agora muito na moda...] proativa, envolvendo os alunos, muito empática	E2
g) Utiliza instrumentos de avaliação adequados		
h) Avalia com rigor e objetividade		
i) Propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos	para além do trabalho na escola... do trabalho da preparação dos alunos do ponto de vista da... do tratamento da comunicação escrita e oral da língua	E1
j) Propõe atividades de remediação e de enriquecimento		
k) Corrige os alunos, sempre que necessário		
l) Estabelece um bom clima relacional com os alunos, propício à aprendizagem	do ponto de vista do relacionamento humano e pessoal, é um professor com muita facilidade de relacionamento, um professor, digamos, respeitado por alunos[, por professores e por funcionários da escola]	E1
	não tem falhas de relacionamento	E1
	[aquele que] é capaz de criar com o interlocutor [uma relação,] uma boa relação, uma interação, [em primeiro lugar,] uma relação de empatia	E2
m) Dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos		

4.2.1.4. Categoria B4 - Competências ao nível do ser / “enquanto pessoa”

Olhando para o quadro a seguir, vemos que não foi possível encontrar nas UC do E1 e do E2 unidades de registo relativamente a algumas subcategorias. Todavia, registamos várias UR relativamente às subcategorias “Interessa-se pela investigação e pela formação” (4 ocorrências), “Revela capacidade de reflexão” (6 ocorrências), “Preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno” (1 ocorrência).

Quanto à capacidade reflexiva do professor, relativamente à qual foi colocada uma questão específica durante a entrevista (anexos 2 e 3), o E1 associa a esta capacidade aspetos como “desempenho profissional”, “postura profissional”, o professor “pôr em causa” as suas certezas, “questionar”, a capacidade de reflexão é “mais íntima do que uma autoavaliação”, “pensamos com os nossos botões”, “formação”. O E2 articula com este aspeto noções como as de “reflexão teórica”, “relatórios”, posicionamento face “aos trabalhos que desenvolveu”, face às “estratégias que utilizou”, face às “metodologias adotadas”, reflexão sobre “os resultados dos alunos”, reflexão “qualitativa” e “quantitativa”.

Quadro XIII - Categoria B4 - Competências ao nível do ser / “enquanto pessoa”

CATEGORIA B4		
Competências ao nível do SER, “enquanto pessoa”		
Um professor de línguas excelente...		
Subcategorias	Unidades de registo	UC
a) É tolerante		
b) É solidário		
c) Tem espírito crítico		
d) É criativo		
e) É dinâmico		
f) É empenhado	não tem falhas, na sua postura enquanto profissional e enquanto pessoa, é uma pessoa cumpridora, rigorosa,[respeitadora, exemplar - sempre assim -]	E1
g) É simpático	Empático	E2
h) É aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico	Disponível	E2
i) Interessa-se pela investigação e pela formação	Do ponto de vista didático, eu acho que é importante essa componente e essa adquire-se sobretudo através da formação [através da formação...]	E1
	eu acho que é necessário investir na formação	E1
	[quando nós estamos a falar da componente humana na formação de um professor] tem a ver com o contexto de onde ele é oriundo, tem a ver com outros aspetos diversos da sua formação pessoal, das leituras que faz, dos contactos que tem e eu acho que aí o professor tem que investir pessoalmente nessa área para realmente ascender a um patamar superior não pode ficar à espera que o sistema lhe dê aquilo que faz parte dele e que faz parte do seu aperfeiçoamento pessoal.	E1
	Estudioso	E2
j) Mostra segurança		
k) Revela capacidade de reflexão	[a capacidade reflexiva de qualquer professor e de línguas também] reflete-se pela opinião que ele tem sobre o que ensina e a forma como ensina e as pessoas a quem ensina e sobre o seu desempenho profissional, a sua postura profissional	E1
	[ou seja,] a capacidade reflexiva de um professor nota-se quando ele se põe a si próprio em causa, quando um professor é capaz de se pôr a si próprio, àquilo que sabe, àquilo que são as suas maiores certezas, quando as consegue pôr em causa.	E1
	Quando um professor põe em causa, significa que reflete, que pensa e que acerta mais, a capacidade reflexiva de um professor é diretamente proporcional à forma como ele se põe a si próprio em causa, às suas ideias em causa, à forma como ele pensa e como vê a vida, quando ele reflete e questiona a forma como vê a vida como trabalha e como ensina.	E1
	quando uma pessoa procede a uma autoavaliação (...) é mais íntima que uma autoavaliação, é aquela ideia de que nós, quando vamos para casa, quando estamos em casa e “pensamos com os nossos botões”, se de facto a estratégia utilizada foi a melhor, se a forma como abordei aquele assunto foi a melhor, e dessa forma, quando nós pensamos nas coisas, somos capazes de descobrir nelas aquilo que são os aspetos positivos, aquilo que correu bem, e aquilo que correu pior e, dessa forma, formamo-nos, porque no futuro enfrentaremos a mesma questão, o mesmo problema, corrigindo aquilo que correu pior[, acho que é um pouco isso].	E1
	a reflexão teórica, que pode não ser imediata, que tem a ver com os seus relatórios, com os relatórios [por exemplo] de cumprimento do programa, e o professor tenta posicionar-se face aos trabalhos, às estratégias que utilizou, aos trabalhos que os alunos fizeram, em relação às metodologias adotadas (...) será (uma reflexão) mais qualitativa, em relação ao trabalho desenvolvido.	E2
	[Depois... também] pode analisar ou refletir através dos próprios resultados dos alunos, e [então] será outro tipo de informação que vai recolher, uma reflexão será mais quantitativa, dos resultados,	E2
l) É justo		
m) Respeita a diversidade		
n) Preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno	ter a consciência de que o que está a passar é decisivo na formação pessoal do aluno, quer dizer, está a formar um ser integral[, e não um ser bom numa língua ou noutra língua].	E2

4.2.1.5. Categoria B5 – Competências gerais / transversais a todos os professores

Como já referimos, esta categoria surgiu da análise das UC, e designámo-la de “Competências gerais/transversais” por considerarmos que as UR registadas no quadro XIV, que lhes dizem respeito, apresentam características que qualquer professor pode possuir e, no entender dos entrevistados, deve possuir. Assim, verificamos que, no entender do E1, um professor de línguas excelente “é uma referência na comunidade educativa” pelas competências que revela aos níveis científico, didático e pedagógico, mas possuirá “características que não se prendem com a formação de professores”, fazendo-se notar enquanto profissional. Será um profissional sem falhas, exemplar “que tem valor”. O E1 caracteriza, também, este professor como alguém que é cumpridor das suas funções, sem falhas, que é respeitado por todos, e cuja excelência não depende da sua formação. O E1 aduz que as características de um professor de línguas excelente não o são por ser de línguas, sendo a excelência uma “variável” inerente ao facto de “ser um excelente professor”, um fator independente da sua formação.

Relativamente a esta subcategoria, retiramos do E2 unidades de registo que atribuem como fator para a condição de se ser um excelente professor de línguas, mais do que a componente académica, a componente da *praxis* do professor, baseando-se o E2 na sua própria experiência profissional.

Ao longo da E1, detetamos com alguma frequência a referência ao facto de o professor que estamos a procurar caracterizar dever ser detentor de conhecimentos de todos os níveis de ensino, desde o Ensino Básico até ao final do Ensino Secundário, para “poder estar à vontade “ e “criar âncoras”.

Uma outra característica referida na E2, que denominámos como “promove o trabalho colaborativo” diz respeito apenas, nas UR que recortamos, à partilha de materiais entre colegas.

Quadro XIV – Categoria B5 – Competências gerais / transversais

CATEGORIA B5		
Competências gerais / transversais		
Um professor de línguas excelente...		
Subcategoria	Unidade de registo	UC
a) É uma referência na comunidade educativa	tem características que não se prendem com a formação de professores	E1
	há de ser uma referência na escola e na profissão	E1
	há de ser alguém que é notado ou é notabilizado pelo seu trabalho, independentemente de ser de línguas	E1
	que se notabiliza enquanto professor, enquanto profissional	E1
	valoriza muito o ensino e a aprendizagem das línguas	E1
	um professor excelente, seja ele em que matéria for, mas de línguas também, é um professor que tem valor	E1
	com muito valor, no domínio dessas três componentes, a didática, da pedagógica...	E1
	é um exemplo para os alunos, não tem falhas[, digamos assim, não tem falhas (...)]	E1
	um exemplo de referência na prática docente	E1
b) É cumpridor das suas funções	[é um professor excelente,] tal qual é um professor de matemática, é um professor que cumpre bem as suas funções na sua área disciplinar	E1
	não tem falhas, na sua postura enquanto profissional e enquanto pessoa, é uma pessoa cumpridora, rigorosa, [respeitadora, exemplar - sempre assim -]	E1
	tem que ser um professor responsável, honesto...	E2
c) É respeitado	do ponto de vista do relacionamento humano e pessoal, é um professor com muita facilidade de relacionamento, um professor, digamos, respeitado [por alunos,] por professores e por funcionários da escola.	E1
d) A excelência não depende da sua formação	estas características são[, digamos,] independentes, é uma variável independente da formação de professores, são características inerentes ao facto de ser um excelente professor, quer seja de línguas quer seja de outra matéria	E1
	A componente académica não é subvalorizada mas ela é relativa, porque eu creio que muito da competência do professor advém da sua prática e não dos conhecimentos académicos que foi adquirindo	E2
	no meu caso fui ganhando foi experiência que me deu a competência para fazer alguma coisa, senão de excelente, mas pelo menos para ser uma boa docente	E2
e) Possui conhecimentos de todos os níveis de ensino	saber em profundidade todos os conteúdos que vai ter, [digamos,] que constituem o programa de língua [desde o básico até ao final do ensino secundário]	E1
	O professor do ensino secundário é um professor que acumula, que acrescenta, não só os conhecimentos da língua ao nível do ensino básico, como também integra e incorpora os conhecimentos da língua ao nível do ensino básico, avançado, se quisermos, e do ensino secundário	E1
	e tem que ter conhecimento da[, digamos, de] língua ao nível, pelo menos inicial do ensino superior, porque não pode limitar-se a obter um saber limitado apenas aos conteúdos que vai lecionar ou que vai ministrar, é um professor que, que tem que ter conhecimentos culturais e linguísticos, se quisermos, profundos, mais vastos do que os conteúdos que vai lecionar, [para estar à vontade, para poder criar âncoras e criar ligações entre, e relacionar, digamos assim, os conhecimentos e as aprendizagens.]	E1
	tem que saber mais do que aquilo que vai ensinar	E1
f) Promove o trabalho colaborativo	Partilha de materiais com outros colegas	E2
	Partilha (...) de materiais de raiz para serem disponibilizados a colegas mais novos	E2

4.2.1.6. Componentes acadêmica, didática e humana

Quando questionados especificamente sobre o peso relativo das componentes acadêmica, didática e humana, na caracterização de um professor de línguas excelente, os entrevistados responderam de modo diferente, conforme vemos no quadro seguinte:

Quadro XV – Peso relativo das componentes acadêmica, didática e humana, por unidade de conteúdo

Peso relativo das componentes acadêmica, didática e humana	
E1	E2
Professor com muito valor nos três domínios (sem distinção)	Valorização da componente científico-pedagógica

4.2.1.7. Palavras-chave na definição do professor excelente, na perspectiva dos entrevistados

A última questão da entrevista, que a sintetizava, solicitava aos entrevistados que mencionassem cinco palavras que melhor definissem o professor de línguas excelente. As respostas, registadas no quadro a seguir, respeitam a ordem de enunciação e apresentam uma única palavra em comum: a primeira citada pelos dois entrevistados: “competente”.

Quadro XVI – Cinco palavras apresentadas pelos entrevistados para definir um professor de línguas excelente

Cinco palavras que melhor definem um professor de língua excelente	
E1	E2
Competente Exigente Culto Comunicativo Reflexivo	Competente Disponível Empático Empenhado Estudioso

5. A interpretação de resultados: dos alunos e dos professores responsáveis pela avaliação dos professores de línguas

Esta secção pretende apresentar um panorama global, dos resultados dos questionários e das entrevistas, comparativo, das características seleccionadas pelos alunos e pelos professores avaliadores dos outros professores de línguas (materna e/ou estrangeira) excelente.

Desta feita, apresentamos cinco quadros que sintetizam esses dados, identificados com as mesmas designações de categorias utilizadas nos quadros já apresentados, mostrando uma análise quantitativa de frequência, representada por ordem decrescente de importância: a característica mais valorizada surge citada pela numeração **1º** e assim sucessivamente, tendo sido adotado o sistema de cores, para permitir uma visualização mais fácil, da importância de cada característica.

5.1. Análise quantitativa

5.1.1. Categoria B1- Competências ao nível da informação / saber - comparação entre os resultados dos alunos e dos professores avaliadores

Quadro XVII – Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspectiva dos alunos e dos professores avaliadores – Categoria B1 – Informação /saber

Subcategorias	CATEGORIA B1	
	Competências ao nível da informação / SABER	
	Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente para os:	
	alunos	Professores
a) Fala e escreve muito bem a língua que ensina	2º	1º
b) Conhece muito bem as regras de funcionamento da língua	5º	2º
c) Conhece muito bem a cultura do seu país e de outros	6º	3º
d) Sabe explicar muito bem a matéria	1º	4º
e) Sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos	9º	--
f) Sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula	4º	--
g) Conhece muito bem os alunos	8º	--
h) Sabe avaliar os alunos com rigor e justiça	3º	--
i) Conhece o sistema de ensino muito bem	7º	--

Olhando para o quadro anterior, vemos que não existe coincidência na importância atribuída às características apresentadas nesta categoria em estudo, não sendo, tão pouco, a terceira característica mais importante para os alunos referidas pelos professores. O mesmo sucede no caso da categoria B2, representada no quadro XVIII, onde se verifica apenas uma coincidência na característica apresentada em quarto lugar.

5.1.2. Categoria B2 - Competências ao nível da *peri-execução* / saber fazer - comparação entre os resultados dos alunos e dos professores avaliadores

Quadro XVIII - Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspetiva dos alunos e dos professores avaliadores – Categoria B2 – *Peri-execução* / Saber fazer

Subcategorias	CATEGORIA B2	
	Competências ao nível da <i>peri-execução</i> / SABER FAZER	
	Peso relativo da competências / características do professor de línguas excelente para os:	
	alunos	professores
a) Selecciona estratégias e materiais adequados e interessantes	1º	2º
b) Prevê situações de interação entre os alunos	5º	--
c) Prevê situações motivadoras para a aprendizagem	3º	5º
d) Planifica bem as aulas	4º	4º
e) Organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares	6º	1º
f) Incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem	2º	3º
g) Prevê tipos e formas diferentes de avaliação	7º	--
h) Prevê formas de reagir a imprevistos	8º	--

5.1.3. Categoria B3 – Competências ao nível da execução / fazer – comparação entre os resultados dos alunos e dos professores avaliadores

Quadro XIX - Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspetiva dos alunos e dos professores avaliadores – Categoria B3 – Execução / fazer

Subcategorias	CATEGORIA B3	
	Competências ao nível da execução / FAZER	
	Peso relativo da competências / características do professor de línguas excelente para os:	
	alunos	professores
a) Toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas	5º	--
b) Promove a comunicação com os alunos, através do diálogo	6º	--
c) Transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos	1º	--
d) Organiza adequadamente a sala de aula	10º	--
e) Dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos	7º	--
f) Capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos	2º	2º
g) Utiliza instrumentos de avaliação adequados	12º	--
h) Avalia com rigor e objetividade	3º	--
i) Propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos	9º	3º
j) Propõe atividades de remediação e de enriquecimento	11º	--
k) Corrige os alunos, sempre que necessário	4º	--
l) Estabelece um bom clima relacional com os alunos, propício à aprendizagem	8º	1º
m) Dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos	13º	--

5.1.4. Categoria B4 – Competências ao nível de ser / “enquanto pessoa” – comparação entre os resultados dos alunos e dos professores avaliadores

Quadro XX - Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspetiva dos alunos e dos professores avaliadores – Categoria B4 – Ser / “enquanto pessoa”

Subcategorias	CATEGORIA B4	
	Competências ao nível do SER, “enquanto pessoa”	
	Peso relativo da competências / características do professor de línguas excelente para os:	
	alunos	professores
a) É tolerante	5º	--
b) É solidário	12º	--
c) Tem espírito crítico	11º	--
d) É criativo	4º	--
e) É dinâmico	5º	--
f) É empenhado	3º	3º
g) É simpático	2º	--
h) É aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico	7º	--
i) Interessa-se pela investigação e pela formação	9º	2º
j) Mostra segurança	8º	--
k) Revela capacidade de reflexão	10º	1º
l) É justo	1º	--
m) Respeita a diversidade	6º	--
n) Preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno	4º	3º

Relativamente ao quadro XIV, “Competências gerais / transversais”, não foi possível estabelecer uma análise correlacional como nos casos anteriores, visto esta categoria ter sido suscitada pela análise de conteúdo efetuada e não ser prevista no questionário efetuado aos alunos. Contudo, para melhor visualização e coerência relativamente ao método usado nesta secção, apresentamos a análise quantitativa da frequência das UR encontradas nesta categoria, conforme vemos no quadro seguinte:

5.1.5. Categoria B5 – Competências gerais / transversais – resultados dos professores avaliadores

Quadro XXI - Peso relativo das competências / características do professor de línguas excelente, na perspectiva dos professores avaliadores – Categoria B5 – Competências gerais / transversais

Subcategorias	CATEGORIA B5
	Competências gerais/transversais a qualquer professor
	Peso relativo da competências / características de um professor de línguas excelente para os professores
a) É uma referência na comunidade educativa	1º
b) É cumpridor das suas funções	3º
c) É respeitado	5º
d) A excelência não depende da sua formação	3º
e) Possui conhecimentos de todos os níveis de ensino	2º
f) Promove o trabalho colaborativo	4º

Conclusões

Na consecução dos objetivos a que nos propusemos, selecionámos as competências mais importantes para metade ou mais de metade dos alunos, construindo o perfil de professor de línguas materna e/ou estrangeiras excelente que temos vindo a traçar. Conforme ficou demonstrado neste estudo, as diferenças de resultados resultantes do cruzamento das variáveis, já enunciadas nesta investigação, não são significativas ao ponto de influírem nos resultados globais.

Serão estas, então, as características, por ordem decrescente de importância, que compõem o perfil do professor de línguas materna e/ou estrangeiras, para os alunos inquiridos, que compõem a totalidade dos alunos do Ensino Básico da ESEQ:

- i) sabe explicar muito bem a matéria;
- ii) fala e escreve muito a língua que ensina;
- iii) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes;
- iv) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem;
- v) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça;
- vi) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos;
- vii) prevê situações que motivam o aluno para a necessidade de aprendizagem;
- viii) sabe organizar muito bem a aprendizagem;
- ix) é justo;
- x) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua;
- xi) é simpático;
- xii) prevê situações de interação entre os alunos;
- xiii) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno;
- xiv) corrige os alunos, sempre que necessário;
- xv) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos;
- xvi) planifica bem as aulas;
- xvii) é empenhado;
- xviii) avalia com rigor e objetividade;
- xix) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo;
- xx) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.

A partir deste estudo, constatamos, também, que as competências mais importantes, para a totalidade dos alunos se situam aos níveis da informação/saber e da *peri-execução* / saber fazer, tendo nós a consciência de que todos os níveis estão em íntima

relação. Tal situação sugere que os alunos entendem que, acima de tudo, o professor tem de ser “competente” cientificamente, tem de possuir o “conhecimento declarativo” e a “competência de realização” (Afonso, 2006: 454 e ss.), também referidos no QCER (2001: 29) como “competência comunicativa”. Os alunos mostram que querem compreender e aprender. Para além disso, o professor deve incutir nos seus alunos o gosto pela aprendizagem, motivando-os. Para estes, é fundamental que o professor os avalie com rigor e com justiça, sendo esta uma característica também muito valorizada na caracterização do professor de línguas, *enquanto pessoa*: ser justo, ainda que os alunos do sétimo ano, mais novos, valorizem mais a simpatia do que os do oitavo, que valorizam mais a justiça.

Podemos inferir que, para os alunos, quem sabe muito, sabe como fazer e também o faz bem, de forma justa e simpática. Poderemos estabelecer, neste ponto, uma relação com a perspetiva de Ferry (1973), da valorização da metáfora do professor técnico.

A partir da nossa experiência e das leituras que fizemos, esperávamos que os alunos valorizassem mais as competências relacionais, segundo os conceitos de Goleman (2006) de inteligência emocional e de inteligência social, contempladas na categoria B4 deste trabalho. Talvez o instrumento utilizado apresentasse demasiadas opções de resposta, diluindo a incidência numa ou noutra competência, ou talvez os alunos não tenham ainda a consciência explícita do significado das mesmas, o que poderá ser reconstruído em futuras investigações. Em todo o caso, na perspetiva destes discentes, o professor de línguas excelente deverá ser justo, simpático e empenhado, o que, a nosso ver, congrega muitas outras competências do “ser”.

Pouco valorizada, ainda, foi a organização com os alunos e para eles de atividades extracurriculares. Embora, pela nossa experiência, os alunos mostrem gostar dessas atividades quando as desenvolvem, não apresentam formalmente a consciência da sua importância para a construção da sua aprendizagem. Seria interessante, a nosso ver, estudar de que formas são percebidas as atividades desta natureza. Talvez estas sejam entendidas, pelos alunos, como momentos de lazer e não como momentos fundamentais para o seu desenvolvimento, ou, ainda, talvez, devido ao seu caráter menos frequente e, normalmente, exterior à sala de aula, os alunos não as consideram como as mais importantes. Mais uma vez, o professor *transmissor de conhecimentos* parece ser o papel que os alunos privilegiam no professor de línguas. Uma característica muito pouco valorizada pelos alunos, independentemente da variável em estudo, foi a mestria, por parte

do professor, dos meios tecnológicos. Pareceu-nos estranho, na era em que vivemos, mas, por um lado, tal facto sublinha, mais uma vez, a valorização do tipo de professor a que anteriormente aludimos, ou, por outro lado, a valorização, por parte dos alunos, da intervenção emocional e crítica do professor na construção do conhecimento, em desfavor da comunicação simples e técnica, pois, tal como Stoll (1995) eloquentemente expressa:

Todos queremos que as crianças vivenciem calor, a interação humana, a excitação da descoberta e uma base sólida: leitura, darem-se bem com os outros, formação em valores cívicos... Só um professor ativo na sala de aula pode trazer esta inspiração. Tal não acontece face a um mero orador, a uma televisão ou a um ecrã de computador (Stoll, 1995: 116).

Não podemos, todavia, descurar a utilização das tecnologias na sala de aula, utilizando-a “não só para fazer melhor o velho trabalho, mas também para criar experiências completamente novas de aprendizagem” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001: 189).

Relativamente aos professores entrevistados – Diretor da Escola e Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas (E1 e E2) - tendo em conta a análise quantitativa e qualitativa efetuada, inferimos a síntese que a seguir apresentamos quanto ao retrato do professor de línguas excelente, traçado por estes professores avaliadores:

- i) fala e escreve muito bem a língua que ensina;
- ii) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua;
- iii) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros;
- iv) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares;
- v) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes;
- vi) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem;
- vii) planifica bem as aulas;
- viii) estabelece um bom clima relacional com os alunos, propício à aprendizagem;
- ix) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos;
- x) propõe exercícios de aquisição de conteúdos;
- xi) revela capacidade de reflexão;
- xii) interessa-se pela investigação e pela formação;
- xiii) é empenhado;
- xiv) preocupa-se com a formação pessoal do aluno;
- xv) é uma referência na comunidade educativa;
- xvi) é cumpridor das suas funções;

- xvii) é respeitado;
- xviii) a sua excelência não depende apenas da sua formação;
- xix) possui conhecimentos de todos os níveis de ensino;
- xx) promove o trabalho colaborativo.

Esta última característica foi mencionada uma única vez, na E2, sendo referida como a “partilha de materiais com outros colegas” ou “partilha de materiais de raiz para serem disponibilizados a colegas mais novos”. Ao optar por integrar estas referências na subcategoria “Promove o trabalho colaborativo”, poder-se-á pensar numa das dez famílias de competências mencionadas por Perrenoud (1999), “Travailler en équipe”; ou na linha do que Alarcão (2008: 12) designa como sendo o “conceito de interdidaticidade [como] a atitude – e a prática de uma didática colaborativa”. Contudo, parece-nos que estas referências estão aquém da perspetiva assinalada pelos autores que referimos, pois, tal como o confirma Alarcão noutro momento: “Uma cultura de escola em aprendizagem organizacional, ou em aprendizagem e desenvolvimento como gosto de lhe chamar, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se lhe colocam e de pensar em círculos que enquadram os micproblemas mais abrangentes” (Alarcão: 2002: 222).

Estes professores avaliadores indicaram dar primazia às características de natureza científico-pedagógica, valorizando ainda a motivação na aprendizagem, tal como aconteceu com os alunos. Relativamente a este aspeto, partilhamos a asserção de Estrela: “as competências emocionais são consideradas, cada vez mais, como devendo fazer parte dos programas de formação de professores, pois constituem elementos importantes da sua profissionalidade e do seu profissionalismo que não podem deixar de comportar uma clara dimensão ética e emocional” (Estrela, 2010: 8), uma vez que estas competências emocionais “favorecem a motivação, a participação e o bem-estar dos alunos” (Estrela, 2010: 8). Não obstante, uma diferença notável é o facto de características como a avaliação e a justiça, para os alunos, serem características preponderantes no perfil do professor de línguas, assim como a simpatia; os discentes salientam, assim, a avaliação rigorosa e objetiva do seu trabalho, não sendo estas características referidas pelos docentes, que sublinham, antes, a reflexividade do docente.

O retrato do professor de línguas excelente, que é associado ao professor de qualquer disciplina, delineado pelos professores avaliadores, sobretudo pelo E1, aproxima-se da metáfora do “professor carismático”, na medida em que este considera que um

professor de línguas excelente deve ser uma referência na comunidade educativa pelas competências que revela aos níveis científico, didático e pedagógico, mas possuirá “características que não se prendem com a formação de professores”, fazendo-se notar enquanto profissional. Será um profissional sem falhas, exemplar “que tem valor”. O E1 caracteriza também este professor como alguém que é cumpridor das suas funções e que é respeitado por todos. Tal conceção estará próxima da do *professor carismático*, na medida em que:

(...) o carisma do professor conferia-lhe um lugar de relevo na sociedade assente em formas específicas de transcendência: transcendência sacerdotal, transcendência da pessoa moral, transcendência de dom. A profissão, vista como missão, pressupunha uma vocação que se traduzia num dom que só os “chamados” possuiriam” (Estrela, 2010: 11).

O E1 aduz que as características de um professor de línguas excelente não o são por ser de línguas, a excelência será uma “variável” inerente ao facto de “ser um excelente professor”, um fator independente da sua formação.

Para os dois professores avaliadores, a excelência do professor de línguas não depende apenas da sua formação. Talvez, neste caso, esta conceção esteja, embora seja discutível, próxima da do *professor investigador e prático reflexivo*, conforme as palavras, ainda, de Estrela,

(...) devemos, no entanto, reconhecer que a valorização da capacidade dos professores construírem o seu conhecimento profissional (por vezes exagerada, porque depreciadora dos saberes construídos na universidade e dos saberes técnicos de que, julgamos, os professores também necessitam) tem contribuído para uma valorização da profissão (pelo menos nos discursos sobre a profissão e aos olhos dos próprios profissionais) (...) (2010:13).

Para além disso, os professores entrevistados não referem o desenvolvimento da autonomia nem no aluno, nem no professor, mas sublinham a reflexividade do professor, não interligando os dois conceitos. Consideramos a possibilidade de estarmos perante o fenómeno recentemente referido por Estrela (2010); por um lado, assistimos hoje ao desenvolvimento da autonomia do professor, o prático reflexivo que constrói os seus saberes profissionais, em identificação com a crescente autonomia que tem sido dada às escolas. Por outro lado, “assistimos, talvez por razões económicas, a uma diversificação, complexidade e intensificação do tempo de trabalho que têm limitado essa autonomia e deixado marcas na identidade dos professores” (Estrela, 2010: 17-18). Todavia, seria desejável que se alcançasse, e se tivesse a consciência do nível de autonomia que Bizarro sintetiza da seguinte forma: “Ser autónomo é, assim, construir um projeto de ação e gerir a

realização desse projeto no seio de uma estrutura que define os condicionalismos globais e traz uma ajuda quando é necessária” (Bizarro, 2006: 49).

Quando solicitados para sintetizar o perfil do professor de línguas excelente em cinco vocábulos, os entrevistados enunciaram, em primeiro lugar, a palavra “competente”, não tendo existido a oportunidade para explicitar este conceito no decurso das entrevistas, (de que nos ocupámos na primeira parte deste estudo com Simões, 1995; Ferraz, 2007; Andrade & Sá, 1992), mas que, sendo genérico, poderá, como o próprio termo diz, englobar todas as competências. Os professores avaliadores apontaram ainda as seguintes palavras-chave: exigente, disponível, culto, empático, comunicativo, empenhado, reflexivo e estudioso.

Na sequência deste estudo e das leituras que efetuámos, no âmbito da Didática, da Supervisão e das Ciências Humanas, julgamos que outras características poderiam, ainda, ter sido apresentadas como contributos para o perfil que pretendemos construir, sobretudo as que dizem respeito à valorização da interculturalidade, do sentido europeu e transnacional, da tolerância, do desenvolvimento do sentido crítico e do espírito criativo, da educação para os valores e da supervisão.

Numa fase subsequente do nosso estudo, estabelecemos a correlação entre as dimensões mais valorizadas pelos alunos e as mais valorizadas pelos professores avaliadores. Esta opção metodológica permitiu, a nosso ver, alcançar o último objetivo traçado para este estudo. A partir da recolha e do tratamento dos dados provenientes dos alunos do Ensino Básico e dos professores avaliadores na ESEQ, foi possível *traçar o retrato do professor de línguas de excelência, na ESEQ*. A referida opção metodológica, que nos possibilitou cruzar as dimensões mais valorizadas pelos alunos da ESEQ e pelos docentes avaliadores, considerando as três competências mais enaltecidas pelos dois grupos, permitiu-nos chegar a um perfil de professor excelente, a partir da enunciação dessas competências, sem consideração de ordem de importância. Assim, o professor de línguas materna e/ou estrangeiras, na ESEQ, é aquele que:

- Sabe explicar muito bem a matéria
- Fala e escreve muito bem a língua que ensina
- Conhece muito bem as regras de funcionamento da língua
- Sabe avaliar os alunos com rigor e justiça
- Conhece muito bem a cultura do seu país e de outros

- Seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes
- Organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares
- Incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem
- Prevê situações motivadoras para a aprendizagem
- Transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos
- Estabelece um bom clima relacional com os alunos, propício à aprendizagem
- Capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos
- Avalia com rigor e objetividade
- É justo
- Revela capacidade de reflexão
- É simpático
- Interessa-se pela investigação e pela reflexão
- É empenhado
- Preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno
- É uma referência na comunidade educativa
- Possui conhecimentos de todos os níveis e ensino
- É cumpridor das suas funções

Como já referimos, uma das características menos valorizadas, quer por professores, quer por alunos, na elaboração do perfil de excelência que se procura, foi a utilização dos meios tecnológicos. Tal parece inesperado na era da comunicação e da informação, em que a tecnologia se tornou poderosa, acessível e transportável. Todavia, como já referimos, o perfil traçado anteriormente parece apontar para um professor transmissor de conhecimentos, por um lado. Por outro, os professores utilizam cada vez mais a tecnologia na sala de aula, o que, nas palavras de Hargreaves, Earl & Ryan (2001: 189), permite “criar ambientes de aprendizagem ricos em que as múltiplas inteligências e os estilos de aprendizagem são abordados simultaneamente.”

Conclusões gerais

Contribuir para a elaboração do retrato do professor de línguas materna e/ou estrangeiras, tendo como contexto concreto a Escola Secundária Eça de Queirós, com terceiro ciclo, na Póvoa de Varzim, levando a cabo um estudo que permitisse chegar a algumas conclusões sobre o perfil de excelência desejável por discentes e docentes avaliadores, foi o objetivo geral desta dissertação. Delineámos, a partir deste objetivo geral, cinco objetivos específicos para a mesma: *i)* compreender os contextos de avaliação de professores em 2010/11 e em 2011/12; *ii)* refletir sobre o perfil de professor excelente, atendendo: a) aos normativos legais, b) às competências gerais e específicas do professor de línguas materna e/ou estrangeiras; *iii)* conhecer a(s) dimensão(ões) mais valorizada(s) pelos alunos na perceção que têm de um professor de línguas excelente; *iv)* conhecer a(s) dimensão(ões) mais valorizada(s) pelo Diretor da Escola e pela Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas na perceção que têm de um professor de línguas excelente; *v)* traçar o retrato do professor de línguas de excelência, na ESEQ.

No sentido de compreender os contextos de avaliação de professores em 2010/11 e em 2011/12, procedemos à leitura e análise da legislação existente sobre avaliação de desempenho docente, que norteou a avaliação de desempenho do pessoal docente, no início deste estudo (2010/11) e durante o seu desenvolvimento (2011/12). Verificámos que, das quatro dimensões sobre as quais incidia a avaliação, no primeiro momento – *vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e na comunidade educativa; desenvolvimento profissional ao longo da vida* –, foi retirado, com o Decreto-Lei n.º41/2012 de 21 de fevereiro, a *vertente profissional, social e ética*, enquanto dimensão formal da avaliação, a pretexto da simplificação do processo. Tal facto, conforme tentámos demonstrar no enquadramento teórico desta investigação, poderá, eventualmente, desencadear uma menor atenção relativamente aos parâmetros que essa dimensão pretendia avaliar. Um aspeto salientado na legislação, designadamente sobre formação inicial de docentes, incide na mudança de paradigma de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino que promove o desenvolvimento de competências. Esperávamos que esta tendência fosse mais evidente nos resultados colhidos ao longo desta investigação, quer no que concerne aos discentes inquiridos, quer aos docentes entrevistados. Não obstante, julgamos ter atingido o primeiro objetivo do nosso trabalho.

O segundo objetivo deste estudo foi o de refletir sobre o perfil de professor excelente, atendendo, antes de mais, aos normativos legais. Para levar a cabo a reflexão pretendida, efetuámos, em primeiro lugar, a leitura e análise dos normativos que preveem dimensões, domínios e indicadores para definir perfis de desempenho docentes, onde se inclui o de excelência, sendo esta referência mais desejável para a profissão docente. Explorámos o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30.08.2001 e diplomas subsequentes, passando pela formação inicial, no que diz respeito, também, aos diplomas que regem as condições e as competências a atingir.

Em segundo lugar, para melhor compreender o perfil de professor que almejamos, analisámos as competências gerais e específicas do professor de línguas materna e/ou estrangeiras, explorando as competências aos níveis da informação, da *peri-execução*, da execução, as competências de realização, existencial, de aprendizagem, pragmática, linguística, cultural, sociocultural e sociolinguística, nas perspetivas, nomeadamente, de Andrade & Sá (1992), do QCER (2001), de Afonso (2006), de Grosso (2006), de Amor (2006) e de Ferraz (2007); debruçámo-nos ainda sobre os conceitos de reflexividade (Alarcão, 2003, entre outros), de autonomia (Bizarro, 2006, entre outros), de inteligência emocional e de inteligência social (Goleman, 2006), a dimensão ética, o profissionalismo, a profissionalidade docente e a deontologia (Estrela, 2010).

Relativamente à investigação que desenvolvemos, tratando-se de um estudo de caso, no contexto bem específico da ESEQ, com o intuito de conhecer a(s) dimensão(ões) mais valorizada(s) pelos alunos do Ensino Básico da ESEQ, pelo Diretor da Escola e pela Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, na perceção que têm de um professor de línguas excelente, elaborámos um inquérito por questionário, para o caso do discentes, e uma entrevista semidirigida para o caso dos docentes. Em ambos os casos, as questões que analisámos disseram respeito a competências dos domínios da “informação / saber”, da “*peri-execução* /saber fazer”, da “execução /fazer”, do “ser / *enquanto pessoa*”, e, no caso das entrevistas, decorrente da análise de conteúdo efetuada (Bardin, 1995; Esteves, 2006), surgiu a categoria “Competências gerais / transversais a todos os professores”. As linhas orientadoras que levaram à construção do inquérito por questionário, para recolha de dados, à população e à amostra, à apresentação dos dados e respetiva análise quantitativa foram por nós tratadas na parte II deste trabalho, que não pretendemos aqui repetir. Da mesma forma, no caso das entrevistas, da sua elaboração, da

análise de conteúdo (a pré-análise, a categorização e codificação), da apresentação de dados e da análise qualitativa, ocupámo-nos nessa parte II.

Assim, a partir dos resultados obtidos neste estudo, cujos instrumentos de recolha de dados respeitaram a legislação que analisámos, bem como a fundamentação teórica apresentada, constatámos que existem diferenças significativas nas características consideradas mais importantes para os dois grupos alvo de investigação: alunos do Ensino Básico da ESEQ e professores avaliadores de outros professores na ESEQ.

Embora as conclusões do estudo em geral e do desenho do estudo em particular não possam ser objeto de um processo de generalização e de transferibilidade absolutas – visto tratar-se de uma investigação circunscrita a um grupo determinado, num contexto particular, típica do estudo de caso – é possível proceder a uma abordagem numa perspetiva de aproximação moderada da problemática deste estudo a situações educativas semelhantes. Poderá este estudo, também, permitir perceber as conceções existentes pelos atores educativos em estudo, permitir uma reflexão aprofundada sobre a problemática e perspetivar uma reconstrução do mesmo.

Sublinhamos que ao longo deste estudo, ao evidenciar as competências dos professores de forma autónoma, quer pela leitura da legislação e das obras relativas à Didática e à Supervisão, quer pelo estudo de caso que levámos a cabo, parece-nos que estamos a apontar para um “*superprofessor*, especialista em várias matérias, atento a todos os fenómenos (...)” (Andrade & Sá, 1192: 36). Estas autoras estabelecem, por isso, duas ressalvas que nos parecem fundamentais: por um lado, as competências enunciadas individualmente interligam-se de modo complementar, para formarem uma competência mais geral, a de *ser professor de...*, (e, deste modo poderemos compreender a caracterização de “competente” proferida pelos professores avaliadores de outros professores, na ESEQ); por outro lado, nem todas as competências estão sempre ativas, elas vão surgindo, consoante a situação em que o professor se encontra, o que o caracterizará, aliás, como prático reflexivo “capaz de proceder a pausas na sua ação, pausas de índole reflexiva, nas quais reformula, fundamenta, avalia, observa as suas próprias práticas de docência” (Andrade & Sá, 1192: 36).

A este propósito, julgamos oportuno citar as palavras de Alarcão & Roldão (2008) que fazem uma síntese da conceção de professor *emergente*, sublinhando o carácter *ideal* do perfil que é desenhado:

No seu conjunto, os estudos veiculam uma imagem ideal de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudanças, tanto em si, como nos outros e na escola. Acentuam também a superação da ideia de professor cujo conhecimento se restringe aos conteúdos disciplinares e às características psicológicas e sociais dos alunos. Recomendam a integração de saberes e a sua ligação à ação prática e à vivência da cidadania. (...) O modelo de professor como transmissor de conhecimentos surge hoje em dia como redutor e desadequado (Alarcão & Roldão, 2008: 67).

Na ausência do *superprofessor*, convocamos a metáfora de Daniel Pennac sobre o amor em matéria de ensino aprendizagem: "Voilà, ma métaphore vaut ce qu'elle vaut mais c'est à cela que ressemble l'amour en matière d'enseignement, quand nos élèves volent comme des oiseaux fous"(Pennac 2007: 298).

Este estudo pretende ser um pequeno contributo para a caracterização do professor de línguas materna e/ou estrangeiras, pelos alunos dos Ensino Básico e dos professores avaliadores de uma escola, levando à reflexão acerca do papel do professor dessas disciplinas, bem como dos dois últimos modelos de avaliação a que os professores foram sujeitos.

Numa abordagem prospetiva, seria pertinente alargar esta investigação a alunos do ensino secundário e a outros docentes de línguas. De igual modo, seria relevante perceber as razões que levam à valorização de determinadas competências, ou à sua ausência, conforme já referimos, no sentido de uma avaliação mais consentânea em relação aos preceitos e normativos legais.

A realização deste estudo permitiu-nos a verdadeira consciencialização dos pressupostos explanados neste estudo e a sua interiorização efetiva, contribuindo, assim, para o nosso crescimento científico, profissional e pessoal, pois, como, diz Paulo Freire (2009: 33), "Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". Assim, julgamos fundamental esta busca, que nos torna mais informados, mais capazes e mais livres.

Gostaríamos, finalmente, de referir que consideramos que o *retrato* que aqui esboçamos não deixa de ser um desafio para qualquer docente que pretenda ser um profissional de excelência...

Bibliografia referenciada

- Afonso, C. C. (2006). Professores de língua estrangeira: que competências? In R. Bizarro & F. Braga, (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-459). Porto: Porto Editora.
- Alarcão I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão. (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão, (org.), *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2008). Desafios atuais ao desenvolvimento da Didática das Línguas em Portugal. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho.
- Amor, E. (2006). *Didática do português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

- Andrade, A. I. & Sá, M. H. (1992). *Didática da língua estrangeira*. Porto: Edições Asa.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bizarro, R. (2004). Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia. In J. Greenfield, (org.), *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas*. (pp. 137-152). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a educação no século XXI*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Ensino das línguas estrangeiras: estratégias e políticas educativas. In J. Greenfield, (org.), *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias e políticas e educativas*. (pp.17-26). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas* (pp. 17-27). II Série, Vol. XXII, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2006). A formação inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*, Vol.1 (pp. 499-511). (consultado em 12 de janeiro de 2012). Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4843.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boud, D. (org.), (1988). *Developing Student Autonomy in Learning*. 2ª edição, London : Kogan Page.
- Cardoso, A. M. *et al.* (1996). O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- EU Commission (1995). *White paper on education and training – Teaching and learning – towards the learning society*. European Association Design (EED).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25^a Edição. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf
- Esteves, M. M. F. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferry, G. (1973). *La pratique du travail de groupe*. Paris: Dunod.
- Flores, M. A. (org.), (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Barcelona: Sic idea y creación Editorial.
- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grosso, M. J. R. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro & F. Braga (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-459). Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Jiménez Raya, M.; Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- Letor, C. (2006). Reconnaissances des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 53. (Consultado em 17 de janeiro de 2012). Disponível em <http://www.uclouvain.be/307046.html>
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (org.), (2006). *Fazer investigação*. Porto Editora.
- Longworth, N. & Davies, W. K. (1996). *Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (org.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, 4. Braga, 2009 [CD-ROM] (pp. 241-258). Braga: CIED. (consultado em 10 de abril de 2012). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>
- Moreira, M. A. (2010). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M. A. Moreira (org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Pedago.
- Morgado, J. C. & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (org.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp.61-87). Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. C. & Martins, F. B. (2008). Projeto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? *Revista de Estudos Curriculares*, 2008, 6 (1) (pp. 3-19). (consultado em 15 de janeiro de 2012). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8620>
- Morin E. (2002). *Repensar a reforma, reformar o pensamento. A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Nóvoa, A. (2002) O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Prost *et al.*, *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris: Éditions Gallimard.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Schön, D. (1983). *Educating the reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serafini, O. & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista portuguesa de educação*, 3: 2 (pp.1-19). (consultado em 20 de abril de 2012). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/459>
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Cultural.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Stoll, C. (1995). *Silicon Snakeoil: Second Thoughts on the Information Highway*. New York: Doubleday.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e Implicações* (pp. 22-41). Porto: Areal Editores.
- Tardif, J. & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In P. Alves & E. Machado (org.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.
- Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 55-66). Porto: Porto Editora
- Valero, A. L. & Fernández, E. L. (2001). *Heurística de la comunicación, El aula feliz*. Barcelona: Octaedro
- Vieira, F. (1996), *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Dissertação de doutoramento em Educação, Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

Documentos legais referenciados

Lei n.º48/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I série*. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I série – A*. Define o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República n.º 60 - I série – A*. Procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo –, relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 - I série*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de vinte e três de junho. *Diário da República n.º 120 - I série*. Contém a décima alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37 – I série*. Procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e define, ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. *Diário da República n.º 120 - I série*. Regulamenta o sistema de avaliação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (e revoga os Decretos Regulamentares n.º 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto)

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37 - I série*. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (revoga o Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho)

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de julho. *Diário da República n.º 180 - II série*. Define as regras para a calendarização, pelos diretores dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, do procedimento de avaliação, bem como para a elaboração do relatório de autoavaliação, conforme determinam o n.º 2 do artigo 15.º e o n.º 3 do artigo 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. *Diário da República n.º 206 - II série*. Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente, da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão.

Regulamento Geral do Ciclo conducente ao Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (com vista a desenvolver e complementar o regime jurídico instituído pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), disponível em https://sigarra.up.pt/flup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1190&pct_parametros=p_unidade=135&pct_disciplina=&pct_grupo=14601#14601

Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, disponível em https://sigarra.up.pt/flup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1190&pct_parametros=p_unidade=135&pct_disciplina=&pct_grupo=14601#14601

Anexos

Anexo 1 – Folhas de protocolo do inquérito por questionário

Caro(a) aluno(a) da ESEQ,

As respostas a este questionário destinam-se à realização de parte de um trabalho de investigação, levado a cabo no âmbito de uma dissertação de mestrado a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Procura-se, nele, recolher a opinião dos alunos da ESEQ do Ensino Básico sobre as características do professor de línguas (materna e estrangeira).

Garante-se o anonimato das respostas.

Agradece-se toda a colaboração.

Questionário

A	APRESENTAÇÃO DOS INQUIRIDOS	
Assinala com uma cruz (X) a resposta que corresponde ao teu caso.		
1.	Idade: 11-12 anos <input type="checkbox"/>	13-14 anos <input type="checkbox"/> 15 ou mais <input type="checkbox"/>
2.	Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	
3.	Ano de escolaridade: 7º <input type="checkbox"/> 8º <input type="checkbox"/>	

B	CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS (MATERNA E ESTRANGEIRAS)	
B1	Competências ao nível da informação / SABER	
Selecione, de entre as afirmações seguintes, as 5 afirmações que melhor correspondem, para ti, a um professor de línguas excelente. Coloca uma cruz (X) à frente das opções escolhidas.		
Um professor de línguas excelente...		
a)	fala e escreve muito bem a língua que ensina.	
b)	conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	
c)	conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	
d)	sabe explicar muito bem a matéria.	
e)	sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	
f)	sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	
g)	conhece muito bem os alunos.	
h)	sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	
i)	conhece o sistema de ensino muito bem.	
B2	Competências ao nível da <i>peri-execução</i> / SABER FAZER	

<p>Selecione, de entre as afirmações seguintes, as 5 que melhor correspondem, para ti, a um professor de línguas excelente.</p> <p>Coloca uma cruz (X) à frente das opções escolhidas.</p>		
Um professor de línguas excelente...		
a)	seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	
b)	prevê situações de interação entre os alunos.	
c)	prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	
d)	planifica bem as aulas.	
e)	organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	
f)	incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	
g)	prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	
h)	prevê formas de reagir a imprevistos.	

B3	Competências ao nível da execução / FAZER	
<p>Selecione, de entre as afirmações seguintes, as 5 que melhor correspondem, para ti, a um professor de línguas excelente.</p> <p>Coloca uma cruz (X) à frente das opções escolhidas.</p>		
Um professor de línguas excelente...		
a)	toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	
b)	promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	
c)	transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	
d)	organiza adequadamente a sala de aula.	
e)	dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	
f)	capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	
g)	utiliza instrumentos de avaliação adequados.	
h)	avalia com rigor e objetividade.	
i)	propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	
j)	propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	
k)	corrige os alunos, sempre que necessário.	
l)	estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	
m)	dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	

B4	Competências ao nível do SER, “enquanto pessoa”	
<p>Seleciona, de entre as afirmações seguintes, as 5 que melhor correspondem, para ti, a um professor de línguas excelente.</p> <p>Coloca uma cruz (X) à frente das opções escolhidas.</p>		
Um professor de línguas excelente...		
a)	é tolerante.	
b)	é solidário.	
c)	tem espírito crítico.	
d)	é criativo.	
e)	é dinâmico.	
f)	é empenhado.	
g)	é simpático.	
h)	é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	
i)	interessa-se pela investigação e pela formação.	
j)	mostra segurança.	
k)	revela capacidade de reflexão.	
l)	é justo.	
m)	respeita a diversidade.	
n)	preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	

Muito obrigada pela colaboração.

A professora,

Margarida Pinheiro da Costa Almeida

Anexo 2 – Guião de entrevista ao diretor da Escola Secundário com terceiro ciclo Eça de Queirós

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- Apresentação institucional.
- Apresentação do objeto de estudo.
- Solicitar autorização para gravar a entrevista.
- Garantir o anonimato do entrevistado.

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Em que parâmetros se baseia para avaliar um professor de línguas excelente?
2. Que peso relativo devem ter as componentes académica, didática e humana na caracterização de um professor de línguas?
3. Em termos de traços ético-relacionais, quais são então os traços ético-relacionais que marcam um professor de línguas excelente?
4. Em termos de conhecimentos académicos, quais são aqueles que deve possuir um professor de línguas excelente?
5. Em termos de metodologias, quais são aquelas que considera serem as mais eficazes para os alunos desta escola?
6. Como se manifesta a capacidade reflexiva de um professor de línguas?
7. Considera importante a capacidade de dinamização cultural da escola por parte de um professor de línguas? E de que modo?
8. Por fim, na sua opinião, e em síntese, quais são as cinco palavras que melhor caracterizam um professor de línguas excelente?

Anexo 3 – Guião da entrevista à coordenadora do departamento curricular de línguas da Escola Secundária com terceiro ciclo Eça de Queirós

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

- Apresentação institucional.
- Apresentação do objeto de estudo.
- Solicitar autorização para gravar a entrevista.
- Garantir o anonimato do entrevistado.

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Em que parâmetros se baseia para avaliar um professor de línguas excelente?
2. Que peso relativo devem ter as componentes académica, didática e humana na caracterização de um professor de línguas?
3. Em termos de traços ético-relacionais, quais são então os traços ético-relacionais que marcam um professor de línguas excelente?
4. Em termos de conhecimentos académicos, quais são aqueles que deve possuir um professor de línguas excelente?
5. Em termos de metodologias, quais são aquelas que considera serem as mais eficazes para os alunos desta escola?
6. Como se manifesta a capacidade reflexiva de um professor de línguas?
7. Considera importante a capacidade de dinamização cultural da escola por parte de um professor de línguas? E de que modo?
8. Por fim, na sua opinião, e em síntese, quais são as cinco palavras que melhor caracterizam um professor de línguas excelente?

Anexo 4 – Análise quantitativa: Variável 1 - a totalidade dos alunos

Quadro 22 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para a totalidade dos alunos, por todas as variáveis

Total de alunos inquiridos 52

N.º alunos em estudo 52 100,0%

	11-12M7	11-12-F7	13-14M7	13-14F7	11-12M8	11-12F8	13-14M8	13-14F8	total	%
B1										
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	0	0	2	0	0	2	1	5	9,6%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	0	1	3	0	0	2	1	7	13,5%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	4	4	1	0	0	0	0	6	15	28,8%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	2	3	0	0	8	3	22	42,3%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	6	3	6	0	0	8	10	36	69,2%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	4	6	1	9	0	0	7	10	37	71,2%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	8	1	6	0	0	10	13	42	80,8%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	5	3	8	0	0	11	14	47	90,4%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	8	3	9	0	0	11	12	49	94,2%

Quadro 23 – Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para a totalidade dos alunos, por todas as variáveis

	11-12M7	11-12-F7	13-14M7	13-14F7	11-12M8	11-12F8	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%
B2										
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	3	4	0	2	0	0	6	4	19	36,5%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	3	1	3	5	0	0	2	7	21	40,4%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	2	1	2	0	0	6	9	22	42,3%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	3	3	1	7	0	0	8	8	30	57,7%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	7	3	9	0	0	8	7	38	73,1%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	8	2	7	0	0	9	11	41	78,8%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	8	3	4	0	0	9	13	43	82,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	7	2	9	0	0	12	11	46	88,5%

Quadro 24 – Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para a totalidade dos alunos, por todas as variáveis

	11-12M7	11-12-F7	13-14M7	13-14F7	11-12M8	11-12F8	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%
B3										
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0	2	0	0	0	1	3	5,8%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	2	0	1	1	0	0	0	2	6	11,5%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	2	1	0	0	0	3	0	6	11,5%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	0	3	2	4	0	0	0	3	12	23,1%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	5	6	0	2	0	0	1	2	16	30,8%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	0	1	3	4	0	0	6	7	21	40,4%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	2	3	0	5	0	0	7	5	22	42,3%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	5	3	1	4	0	0	5	7	25	48,1%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	5	4	1	3	0	0	6	7	26	50,0%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	2	5	2	4	0	0	6	8	27	51,9%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	3	3	1	4	0	0	7	10	28	53,8%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	2	5	2	4	0	0	10	6	29	55,8%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	4	6	1	8	0	0	10	12	41	78,8%

Quadro 25 – Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa” para a totalidade dos alunos, por todas as variáveis

B4	11-12M7	11-12-F7	13-14M7	13-14F7	11-12M8	11-12F8	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	2	0	0	1	0	0	1	2	6	11,5%
B4 c) tem espírito crítico.	2	0	0	2	0	0	3	3	10	19,2%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	2	1	1	0	0	3	3	11	21,2%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	2	3	1	1	0	0	1	4	12	23,1%
B4 j) mostra segurança.	0	2	2	2	0	0	4	2	12	23,1%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	1	2	1	3	0	0	4	4	15	28,8%
B4 m) respeita a diversidade.	4	3	0	2	0	0	3	4	16	30,8%
B4 a) é tolerante.	2	2	1	3	0	0	6	6	20	38,5%
B4 e) é dinâmico.	2	2	2	4	0	0	4	6	20	38,5%
B4 d) é criativo.	3	3	1	5	0	0	5	6	23	44,2%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	1	3	2	7	0	0	3	7	23	44,2%
B4 f) é empenhado.	2	6	2	5	0	0	5	7	27	51,9%
B4 g) é simpático.	4	5	2	6	0	0	9	7	33	63,5%
B4 l) é justo.	4	7	0	4	0	0	10	9	34	65,4%

Quadro 26 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para a totalidade dos alunos, por todas as variáveis

B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	8	1	6	0	0	10	13	42	80,8%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	5	3	8	0	0	11	14	47	90,4%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	8	3	9	0	0	11	12	49	94,2%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	8	3	4	0	0	9	13	43	82,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	7	2	9	0	0	12	11	46	88,5%

Quadro 27 - Distribuição das respostas com mais de 50% de ocorrências pela totalidade dos alunos, por número e percentagem

Competências	Ocorrências	%
B3 - a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	26	50,0%
B3 - b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	26	50,0%
B3 - h) avalia com rigor e objetividade.	26	50,0%
B4 - f) é empenhado.	26	50,0%
B2 - d) planifica bem as aulas.	28	53,8%
B3 - f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	28	53,8%
B3 - k) corrige os alunos, sempre que necessário.	29	55,8%
B4 - n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	29	55,8%
B2 - b) prevê situações de interação entre os alunos.	30	57,7%
B4 - g) é simpático.	35	67,3%
B1 - b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	36	69,2%
B4 - l) é justo.	36	69,2%
B1 - f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	37	71,2%
B2 - c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	41	78,8%
B3 - c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	41	78,8%
B1 - h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	43	82,7%
B2 - f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	43	82,7%
B2 - a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	46	88,5%
B1 - a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	47	90,4%
B2 - d) sabe explicar muito bem a matéria.	49	94,2%

Quadro 31 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, pelos alunos do 7ºano

B4	11-12M7	11-12-F7	13-14M7	13-14F7	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	2	0	0	1	3	11,5%
B4 c) tem espírito crítico.	2	0	0	2	4	15,4%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	2	1	1	5	19,2%
B4 j) mostra segurança.	0	2	2	2	6	23,1%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	2	3	1	1	7	26,9%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	1	2	1	3	7	26,9%
B4 a) é tolerante.	2	2	1	3	8	30,8%
B4 m) respeita a diversidade.	4	3	0	2	9	34,6%
B4 e) é dinâmico.	2	2	2	4	10	38,5%
B4 d) é criativo.	3	3	1	5	12	46,2%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	1	3	2	7	13	50,0%
B4 f) é empenhado.	2	6	2	5	15	57,7%
B4 l) é justo.	4	7	0	4	15	57,7%
B4 g) é simpático.	4	5	2	6	17	65,4%

Quadro 32 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do 7º ano

B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	4	6	1	9	20	76,9%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	4	6	1	9	20	76,9%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	8	2	7	21	80,8%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	8	3	4	21	80,8%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	8	2	7	21	80,8%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	8	3	4	21	80,8%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	5	3	8	22	84,6%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	5	3	8	22	84,6%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	7	3	9	23	88,5%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	7	2	9	23	88,5%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	7	3	9	23	88,5%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	7	2	9	23	88,5%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	8	3	9	26	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	8	3	9	26	100,0%

Anexo 6 – Análise quantitativa: Variável 3 - 8.º ano de escolaridade

Quadro 33 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos do 8º ano

Total de alunos inquiridos	52						
N.º alunos em estudo	26	50,0%					
B1	11-12M8	11-12F8	13-14M8	13-14F8	total	%	
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	0	2	1	3	11,5%	
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	0	2	1	3	11,5%	
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	0	0	0	6	6	23,1%	
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	0	0	8	3	11	42,3%	
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	0	0	8	10	18	69,2%	
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	0	0	7	10	17	65,4%	
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	0	0	10	13	23	88,5%	
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	0	0	11	14	25	96,2%	
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	0	0	11	12	23	88,5%	

Quadro 34 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do 8ºano

B2	11-12M8	11-12F8	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%	
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	0	0	6	4	10	38,5%	
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	0	0	2	7	9	34,6%	
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	0	0	6	9	15	57,7%	
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	0	0	8	8	16	61,5%	
B2 d) planifica bem as aulas.	0	0	8	7	15	57,7%	
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	0	0	9	11	20	76,9%	
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	0	0	9	13	22	84,6%	
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	0	0	12	11	23	88,5%	

Quadro 35 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do 8ºano

B3	11-12M8	11-12F8	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0	1	1	3,8%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	0	0	0	2	2	7,7%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	0	3	0	3	11,5%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	0	0	0	3	3	11,5%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	0	0	1	2	3	11,5%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	0	0	6	7	13	50,0%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	0	0	7	5	12	46,2%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	0	0	5	7	12	46,2%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	0	0	6	7	13	50,0%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	0	0	6	8	14	53,8%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	0	0	7	10	17	65,4%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	0	0	10	6	16	61,5%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	0	0	10	12	22	84,6%

Quadro 36 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do 8ºano

B4	11-12M8	11-12F8	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	0	0	1	2	3	11,5%
B4 c) tem espírito crítico.	0	0	3	3	6	23,1%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	0	0	3	3	6	23,1%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	0	0	1	4	5	19,2%
B4 j) mostra segurança.	0	0	4	2	6	23,1%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	0	0	4	4	8	30,8%
B4 m) respeita a diversidade.	0	0	3	4	7	26,9%
B4 a) é tolerante.	0	0	6	6	12	46,2%
B4 e) é dinâmico.	0	0	4	6	10	38,5%
B4 d) é criativo.	0	0	5	6	11	42,3%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	0	0	3	7	10	38,5%
B4 f) é empenhado.	0	0	5	7	12	46,2%
B4 g) é simpático.	0	0	9	7	16	61,5%
B4 l) é justo.	0	0	10	9	19	73,1%

Quadro 37 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do 8º ano


B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	8	1	6	42	80,8%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	8	3	4	43	82,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	7	2	9	46	88,5%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	5	3	8	47	90,4%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	8	3	9	49	94,2%

Anexo 7 – Análise quantitativa: Variável 4 – género masculino

Quadro 38 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género masculino

Total de alunos inquiridos	52					
N.º alunos em estudo	21	40,4%				
B1	11-12M7	13-14M7	11-12M8	13-14M8	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	0	0	2	2	9,5%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	1	0	2	3	14,3%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	4	1	0	0	5	23,8%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	4	1	0	7	12	57,1%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	2	0	8	13	61,9%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	3	0	8	14	66,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	1	0	10	15	71,4%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	3	0	11	20	95,2%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	3	0	11	20	95,2%

Quadro 39 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género masculino

B2	11-12M7	13-14M7	11-12M8	13-14M8	TOTAL	% 
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	3	3	0	2	8	38,1%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	3	0	0	6	9	42,9%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	1	0	6	9	42,9%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	3	1	0	8	12	57,1%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	3	0	8	15	71,4%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	2	0	9	15	71,4%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	3	0	9	18	85,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	2	0	12	19	90,5%

Quadro 40 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer – alunos do género masculino

B3	11-12M7	13-14M7	11-12M8	13-14M8	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0	0	0	0,0%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	2	1	0	0	3	14,3%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	1	0	3	4	19,0%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	0	2	0	0	2	9,5%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	5	0	0	1	6	28,6%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	0	3	0	6	9	42,9%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	2	0	0	7	9	42,9%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	5	1	0	5	11	52,4%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	5	1	0	6	12	57,1%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	2	2	0	6	10	47,6%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	3	1	0	7	11	52,4%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	2	2	0	10	14	66,7%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	4	1	0	10	15	71,4%

Quadro 41 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género masculino

B4	11-12M7	13-14M7	11-12M8	13-14M8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	2	0	0	1	3	14,3%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	2	1	0	1	4	19,0%
B4 c) tem espírito crítico.	2	0	0	3	5	23,8%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	1	0	3	5	23,8%
B4 j) mostra segurança.	0	2	0	4	6	28,6%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	1	1	0	4	6	28,6%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	1	2	0	3	6	28,6%
B4 m) respeita a diversidade.	4	0	0	3	7	33,3%
B4 e) é dinâmico.	2	2	0	4	8	38,1%
B4 a) é tolerante.	2	1	0	6	9	42,9%
B4 d) é criativo.	3	1	0	5	9	42,9%
B4 f) é empenhado.	2	2	0	5	9	42,9%
B4 l) é justo.	4	0	0	10	14	66,7%
B4 g) é simpático.	4	2	0	9	15	71,4%

Quadro 42 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género masculino

B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	3	0	8	14	66,7%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	2	2	0	10	14	66,7%
B4 l) é justo.	4	0	0	10	14	66,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	1	0	10	15	71,4%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	3	0	8	15	71,4%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	2	0	9	15	71,4%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	4	1	0	10	15	71,4%
B4 g) é simpático.	4	2	0	9	15	71,4%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	3	0	9	18	85,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	2	0	12	19	90,5%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	3	0	11	20	95,2%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	3	0	11	20	95,2%

Anexo 8 – Análise quantitativa: Variável 5 – género feminino

Quadro 43 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género feminino

Total de alunos inquiridos	52					
N.º alunos em estudo	31	59,6%				
B1	11-12-F7	13-14F7	11-12F8	13-14F8	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	2	0	1	3	9,7%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	3	0	1	4	12,9%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	0	3	9	29,0%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	4	0	0	6	10	32,3%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	6	6	0	10	22	71,0%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	6	9	0	10	25	80,6%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	5	8	0	14	27	87,1%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	8	6	0	13	27	87,1%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	8	9	0	12	29	93,5%

Quadro 44 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género feminino

B2	11-12-F7	13-14F7	11-12F8	13-14F8	TOTAL	%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	4	2	0	4	10	32,3%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	2	0	9	13	41,9%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	1	5	0	7	13	41,9%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	3	7	0	8	18	58,1%
B2 d) planifica bem as aulas.	7	9	0	7	23	74,2%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	8	4	0	13	25	80,6%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	8	7	0	11	26	83,9%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	7	9	0	11	27	87,1%

Quadro 45 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género feminino

B3	11-12-F7	13-14F7	11-12F8	13-14F8	TOTAL	%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	2	0	0	0	2	6,5%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	0	1	0	2	3	9,7%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	2	0	1	3	9,7%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	3	4	0	3	10	32,3%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	6	2	0	2	10	32,3%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	1	4	0	7	12	38,7%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	3	5	0	5	13	41,9%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	4	3	0	7	14	45,2%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	3	4	0	7	14	45,2%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	5	4	0	6	15	48,4%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	3	4	0	10	17	54,8%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	5	4	0	8	17	54,8%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	6	8	0	12	26	83,9%

Quadro 46 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género feminino

B4	11-12-F7	13-14F7	11-12F8	13-14F8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	0	1	0	2	3	9,7%
B4 c) tem espírito crítico.	0	2	0	3	5	16,1%
B4 j) mostra segurança.	2	2	0	2	6	19,4%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	2	1	0	3	6	19,4%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	3	1	0	4	8	25,8%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	2	3	0	4	9	29,0%
B4 m) respeita a diversidade.	3	2	0	4	9	29,0%
B4 a) é tolerante.	2	3	0	6	11	35,5%
B4 e) é dinâmico.	2	4	0	6	12	38,7%
B4 d) é criativo.	3	5	0	6	14	45,2%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	3	7	0	7	17	54,8%
B4 f) é empenhado.	6	5	0	7	18	58,1%
B4 g) é simpático.	5	6	0	7	18	58,1%
B4 l) é justo.	7	4	0	9	20	64,5%

Quadro 47 - Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género feminino

B2 d) planifica bem as aulas.	7	9	0	7	23	74,2%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	6	9	0	10	25	80,6%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	8	4	0	13	25	80,6%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	8	7	0	11	26	83,9%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	6	8	0	12	26	83,9%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	5	8	0	14	27	87,1%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	8	6	0	13	27	87,1%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	7	9	0	11	27	87,1%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	8	9	0	12	29	93,5%

Anexo 9 – Análise quantitativa: Variável 6 – género masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 48 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género masculino e 7.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52			
N.º alunos em estudo	9	17,3%		
B1	11-12M7	13-14M7	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	0	0	0,0%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	1	1	11,1%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	2	5	55,6%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	4	1	5	55,6%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	1	5	55,6%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	4	1	5	55,6%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	3	6	66,7%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	3	9	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	3	9	100,0%

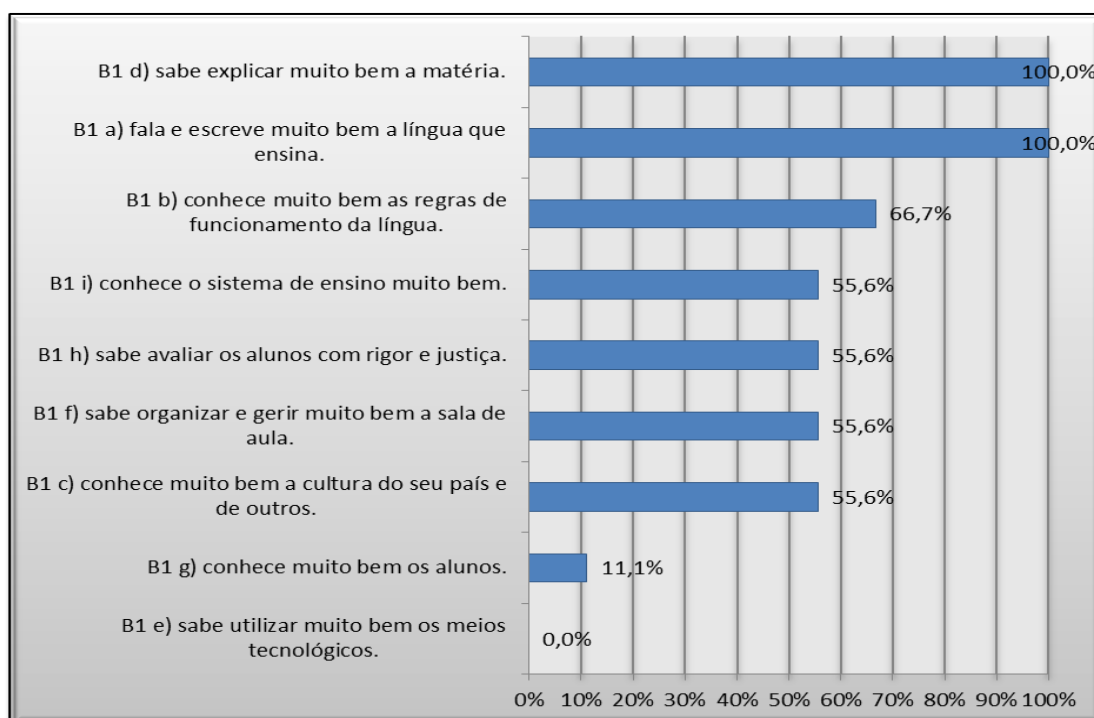


Figura 30 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 49 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género masculino e 7.º ano de escolaridade

B2	11-12M7	13-14M7	TOTAL	%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	1	3	33,3%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	3	0	3	33,3%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	3	1	4	44,4%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	2	6	66,7%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	3	3	6	66,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	2	7	77,8%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	3	7	77,8%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	3	9	100,0%

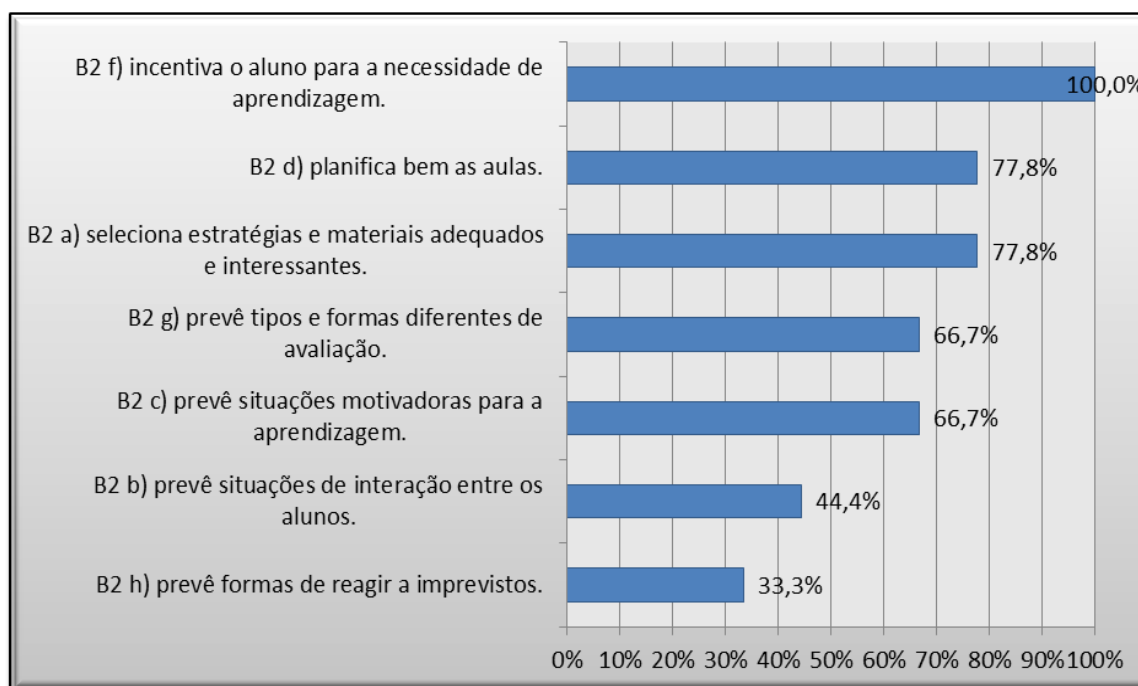


Figura 31 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 50 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género masculino e 7.º ano de escolaridade

B3	11-12M7	13-14M7	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0	0,0%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	1	1	11,1%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	0	2	2	22,2%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	2	0	2	22,2%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	2	1	3	33,3%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	0	3	3	33,3%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	2	2	4	44,4%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	3	1	4	44,4%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	2	2	4	44,4%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	4	1	5	55,6%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	5	0	5	55,6%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	5	1	6	66,7%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	5	1	6	66,7%

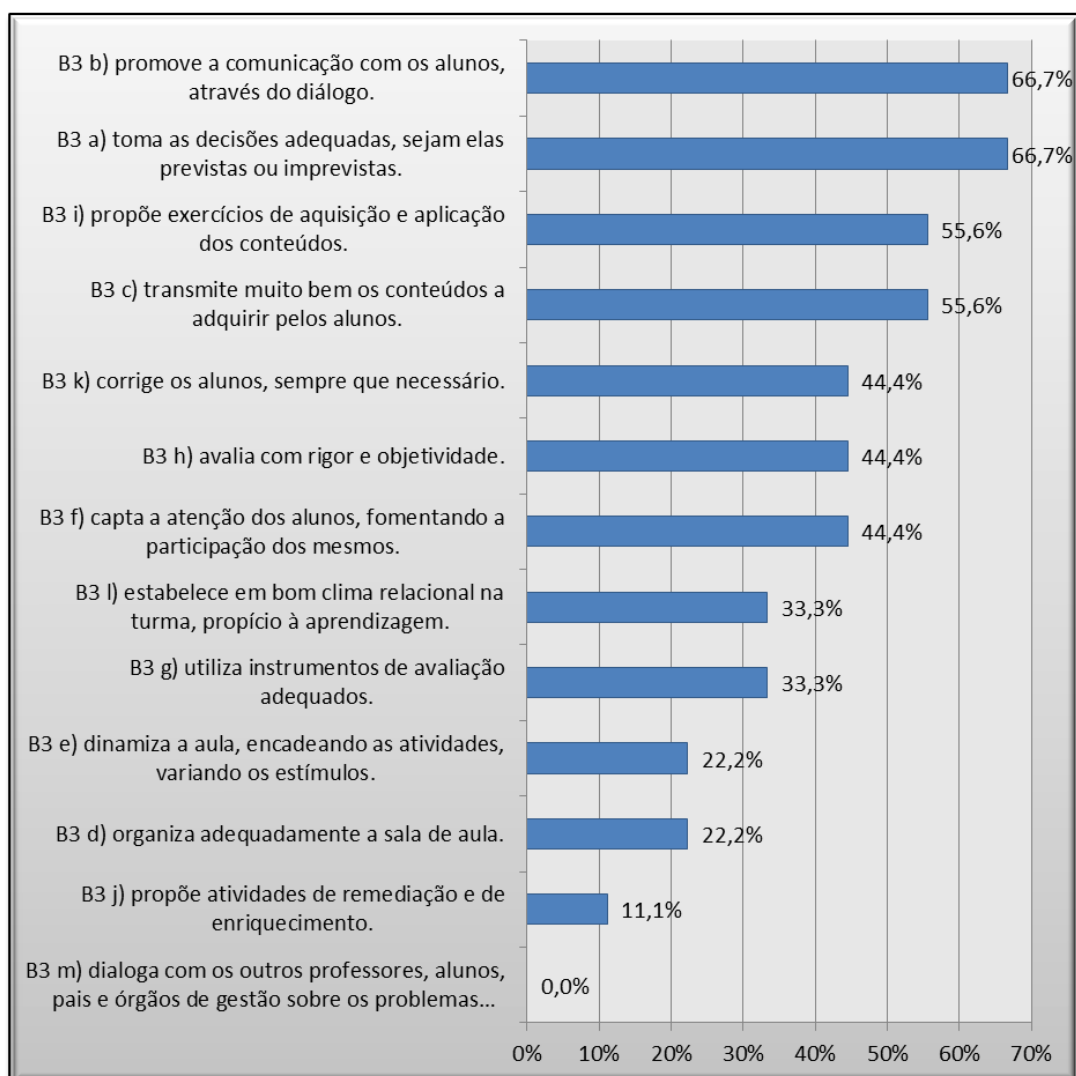


Figura 32 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 51 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género masculino e 7.º ano de escolaridade

B4	11-12M7	13-14M7	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	2	0	2	22,2%
B4 c) tem espírito crítico.	2	0	2	22,2%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	1	1	2	22,2%
B4 j) mostra segurança.	0	2	2	22,2%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	1	2	22,2%
B4 a) é tolerante.	2	1	3	33,3%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	2	1	3	33,3%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	1	2	3	33,3%
B4 d) é criativo.	3	1	4	44,4%
B4 e) é dinâmico.	2	2	4	44,4%
B4 f) é empenhado.	2	2	4	44,4%
B4 l) é justo.	4	0	4	44,4%
B4 m) respeita a diversidade.	4	0	4	44,4%
B4 g) é simpático.	4	2	6	66,7%

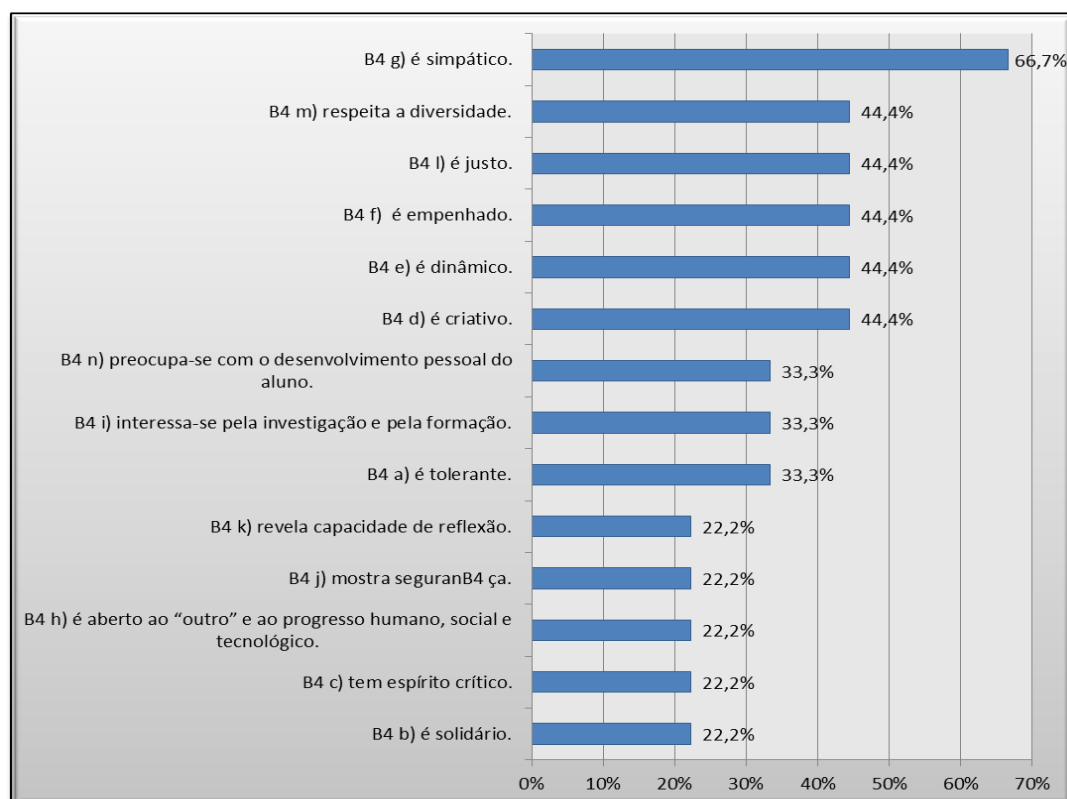


Figura 33 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 52 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do gênero masculino e 7.º ano de escolaridade

B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	2	7	77,8%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	3	7	77,8%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	3	9	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	3	9	100,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	3	9	100,0%

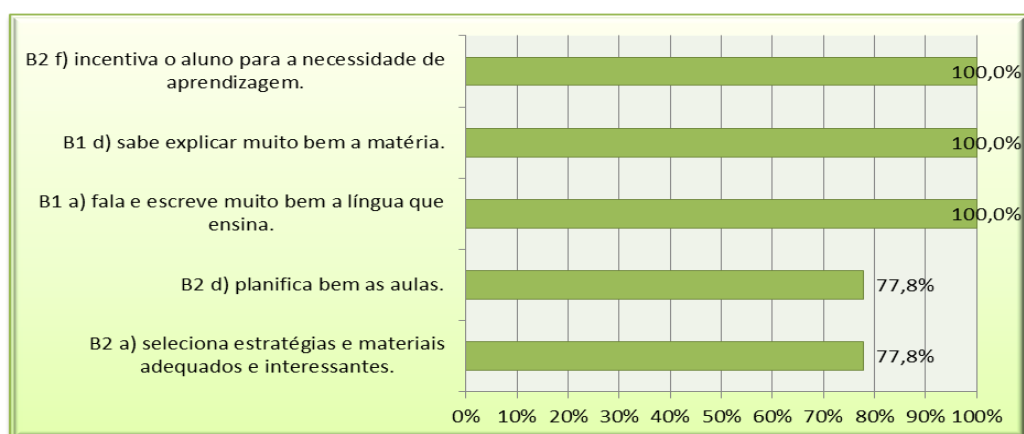


Figura 34 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do gênero masculino e 7.º ano de escolaridade

Anexo 10 – Análise quantitativa: Variável 7 – género feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 53 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género feminino e 7.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52			
N.º alunos em estudo	17	32,7%		
B1	11-12-F7	13-14F7	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	2	2	11,8%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	3	3	17,6%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	4	0	4	23,5%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	6	35,3%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	6	6	12	70,6%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	5	8	13	76,5%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	8	6	14	82,4%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	6	9	15	88,2%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	8	9	17	100,0%

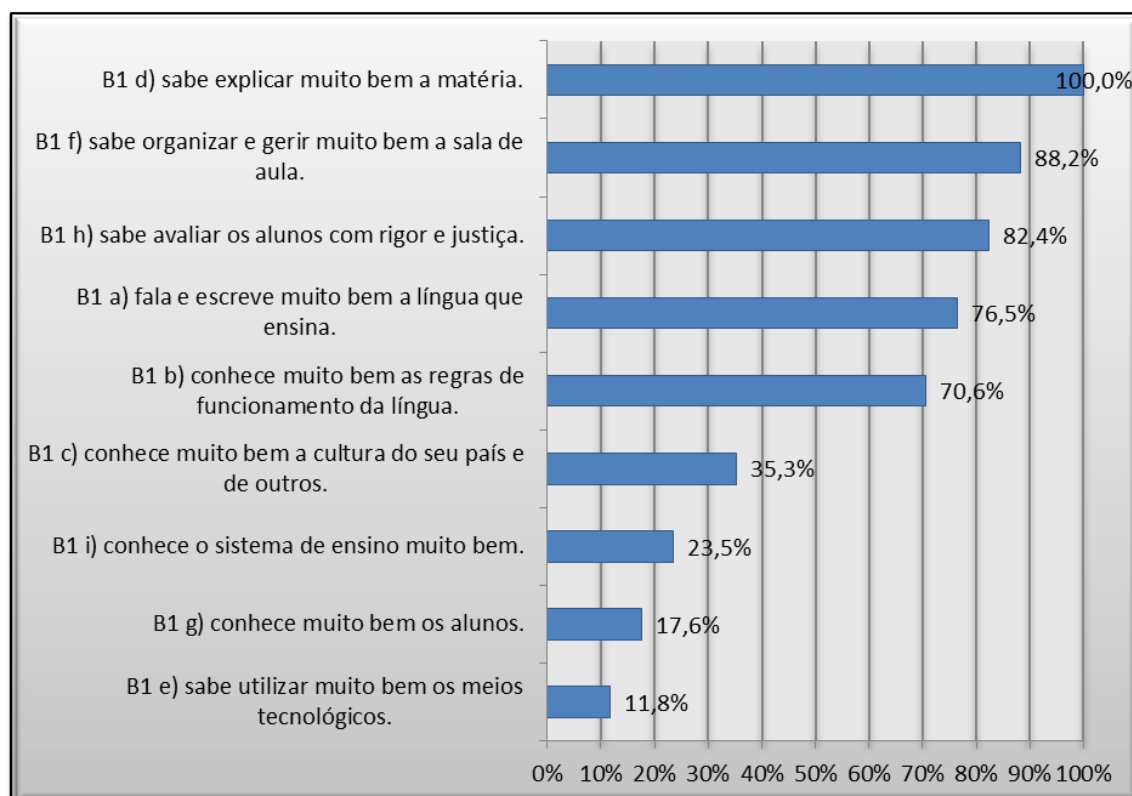


Figura 35 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 54 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género feminino e 7.º ano de escolaridade

B2	11-12-F7	13-14F7	TOTAL	%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	2	4	23,5%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	1	5	6	35,3%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	4	2	6	35,3%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	3	7	10	58,8%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	8	4	12	70,6%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	8	7	15	88,2%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	7	9	16	94,1%
B2 d) planifica bem as aulas.	7	9	16	94,1%

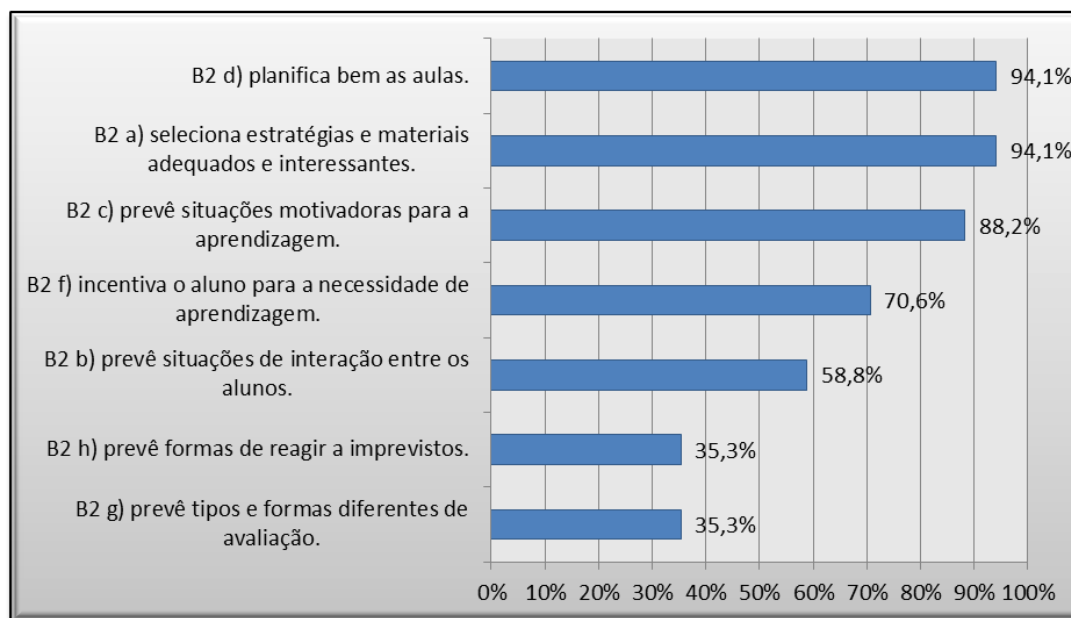


Figura 36 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 55 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género feminino e 7.º ano de escolaridade

B3	11-12-F7	13-14F7	TOTAL	%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	0	1	1	5,9%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	2	0	2	11,8%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	2	2	11,8%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	1	4	5	29,4%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	4	3	7	41,2%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	3	4	7	41,2%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	3	4	7	41,2%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	3	4	7	41,2%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	3	5	8	47,1%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	6	2	8	47,1%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	5	4	9	52,9%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	5	4	9	52,9%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	6	8	14	82,4%

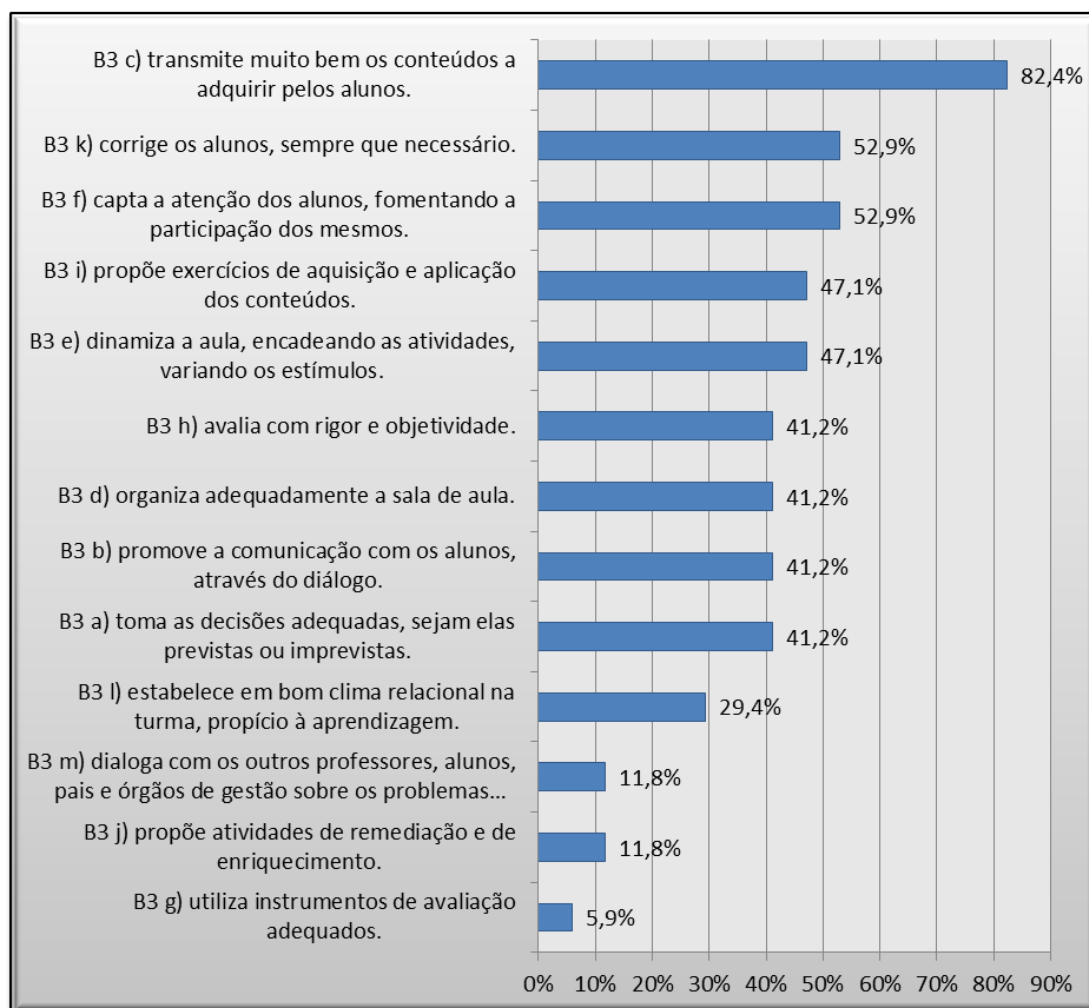


Figura 37 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 56 - - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género feminino e 7.º ano de escolaridade

	11-12-F7	13-14F7	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	0	1	1	5,9%
B4 c) tem espírito crítico.	0	2	2	11,8%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	2	1	3	17,6%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	3	1	4	23,5%
B4 j) mostra segurança.	2	2	4	23,5%
B4 a) é tolerante.	2	3	5	29,4%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	2	3	5	29,4%
B4 m) respeita a diversidade.	3	2	5	29,4%
B4 e) é dinâmico.	2	4	6	35,3%
B4 d) é criativo.	3	5	8	47,1%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	3	7	10	58,8%
B4 f) é empenhado.	6	5	11	64,7%
B4 g) é simpático.	5	6	11	64,7%
B4 l) é justo.	7	4	11	64,7%

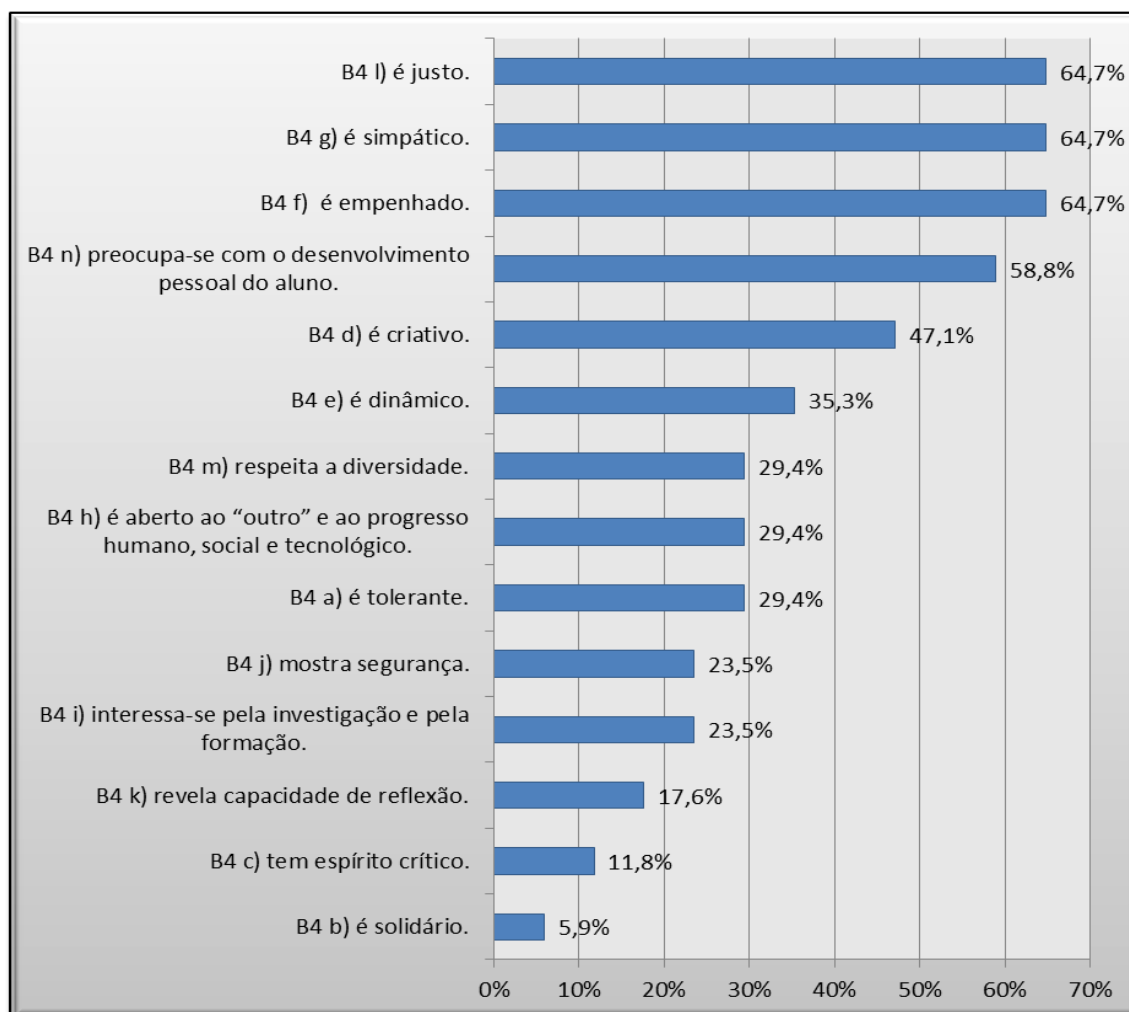


Figura 38 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 57 - Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do gênero feminino e 7.º ano de escolaridade

B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	8	6	14	82,4%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	6	8	14	82,4%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	6	9	15	88,2%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	8	7	15	88,2%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	7	9	16	94,1%
B2 d) planifica bem as aulas.	7	9	16	94,1%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	8	9	17	100,0%

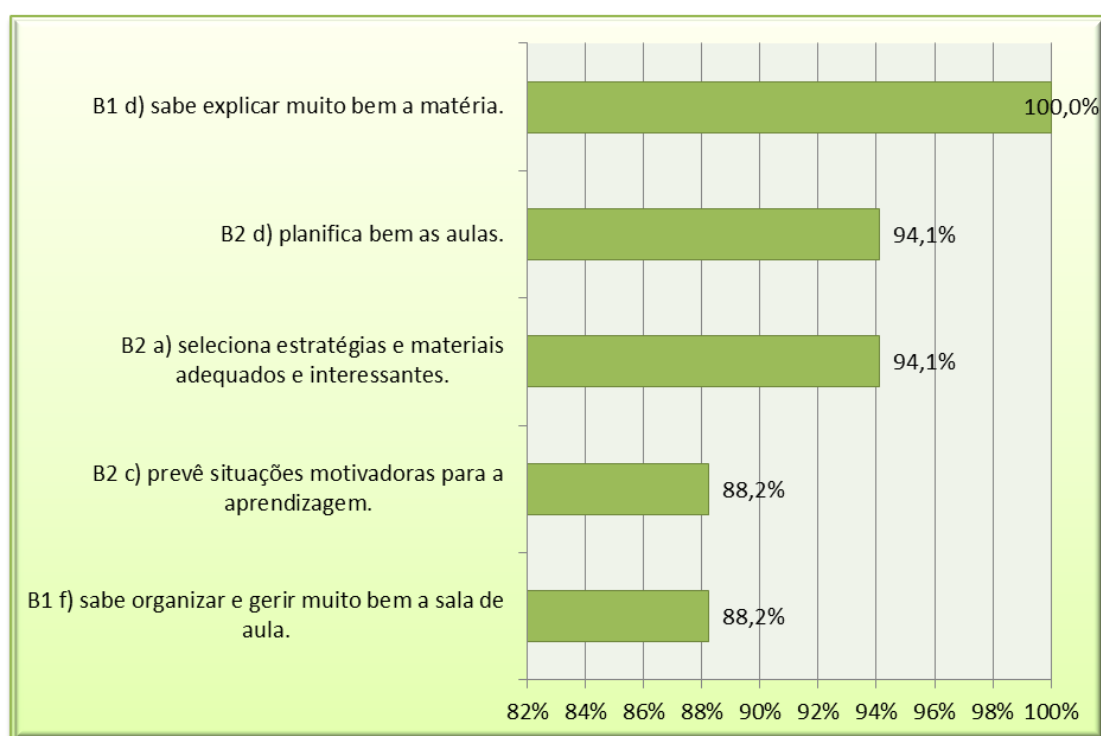


Figura 39 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do gênero feminino e 7.º ano de escolaridade

Anexo 11 – Análise quantitativa: Variável 8 – género masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 58 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52			
N.º alunos em estudo	12	23,1%		
B1	11-12M8	13-14M8	total	%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	0	0	0	0,0%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	2	2	16,7%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	2	2	16,7%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	0	7	7	58,3%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	0	8	8	66,7%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	0	8	8	66,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	0	10	10	83,3%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	0	11	11	91,7%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	0	11	11	91,7%

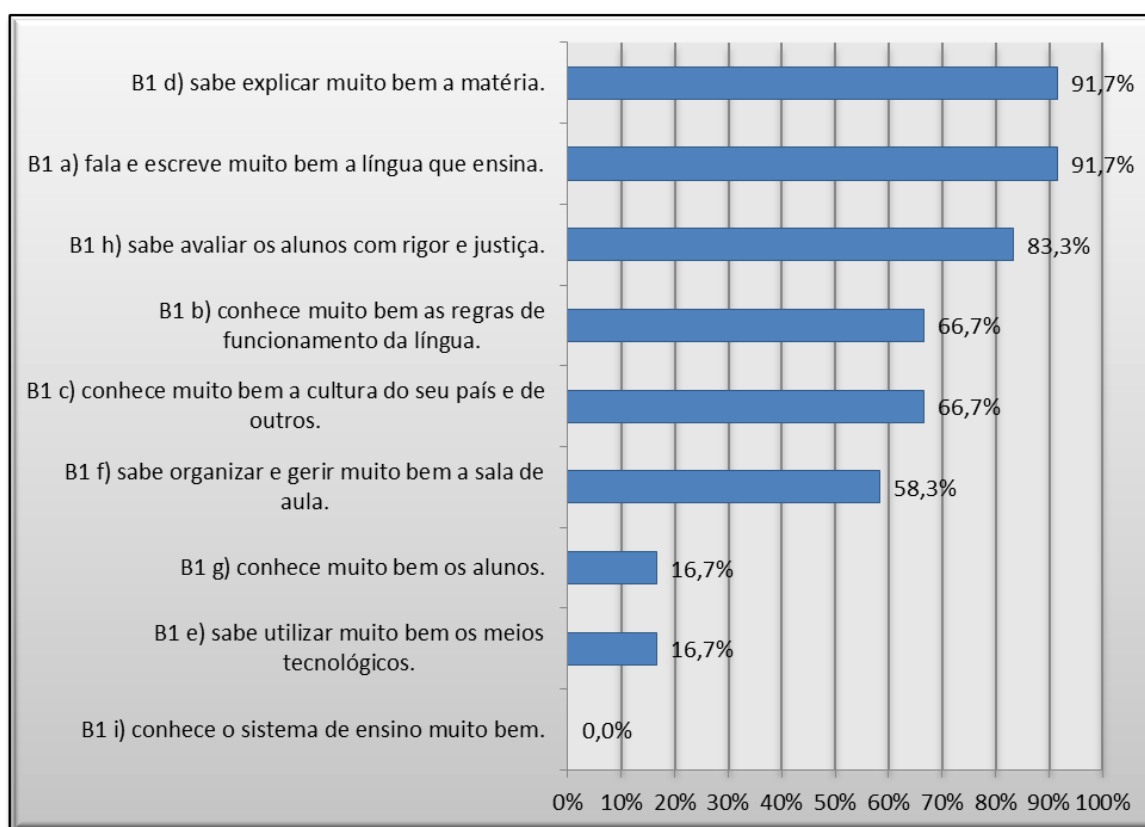


Figura 40 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 59 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

B2	11-12M8	13-14M8	TOTAL	%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	0	2	2	16,7%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	0	6	6	50,0%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	0	6	6	50,0%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	0	8	8	66,7%
B2 d) planifica bem as aulas.	0	8	8	66,7%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	0	9	9	75,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	0	9	9	75,0%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	0	12	12	100,0%

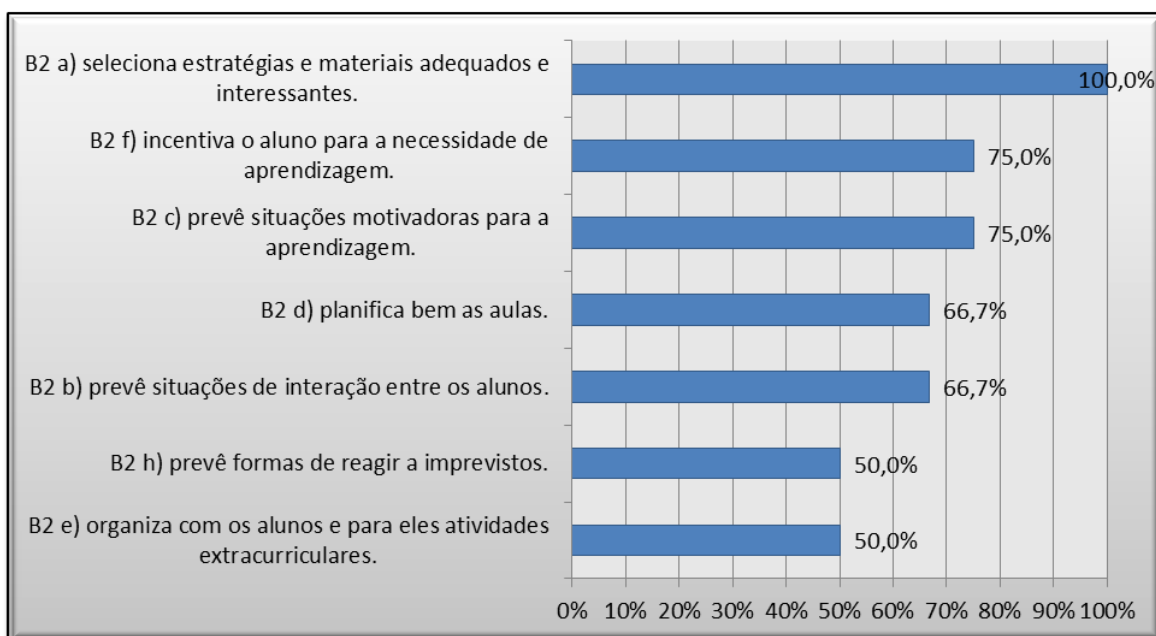


Figura 41 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 60 – Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

B3	11-12M8	13-14M8	TOTAL	%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	0	0	0	0,0%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	0	0	0	0,0%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0	0,0%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	0	1	1	8,3%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	3	3	25,0%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	0	5	5	41,7%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	0	6	6	50,0%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	0	6	6	50,0%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	0	6	6	50,0%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	0	7	7	58,3%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	0	7	7	58,3%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	0	10	10	83,3%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	0	10	10	83,3%

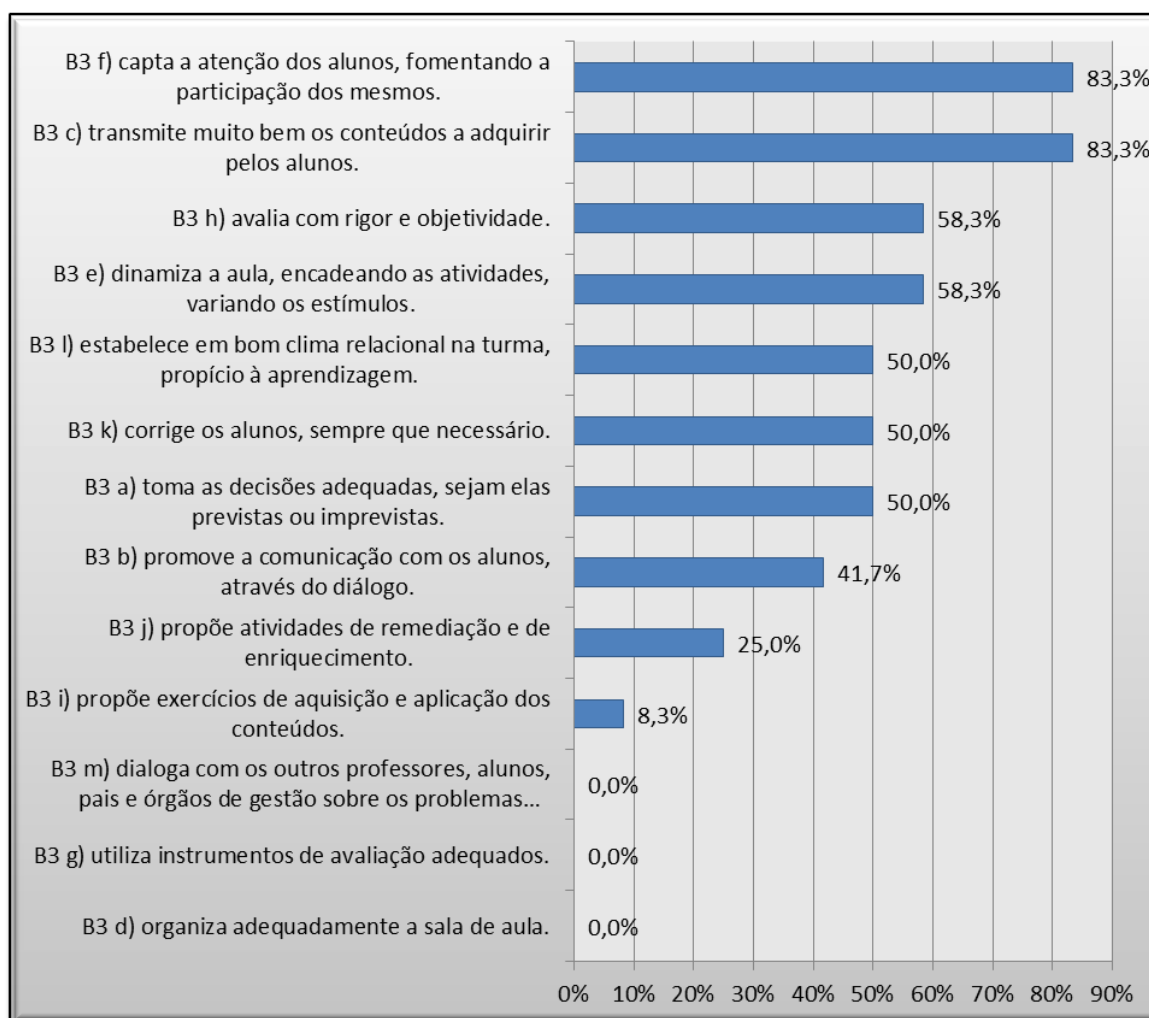


Figura 42 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 61 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

B4	11-12M8	13-14M8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	0	1	1	8,3%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	0	1	1	8,3%
B4 c) tem espírito crítico.	0	3	3	25,0%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	0	3	3	25,0%
B4 m) respeita a diversidade.	0	3	3	25,0%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	0	3	3	25,0%
B4 e) é dinâmico.	0	4	4	33,3%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	0	4	4	33,3%
B4 j) mostra segurança.	0	4	4	33,3%
B4 d) é criativo.	0	5	5	41,7%
B4 f) é empenhado.	0	5	5	41,7%
B4 a) é tolerante.	0	6	6	50,0%
B4 g) é simpático.	0	9	9	75,0%
B4 l) é justo.	0	10	10	83,3%

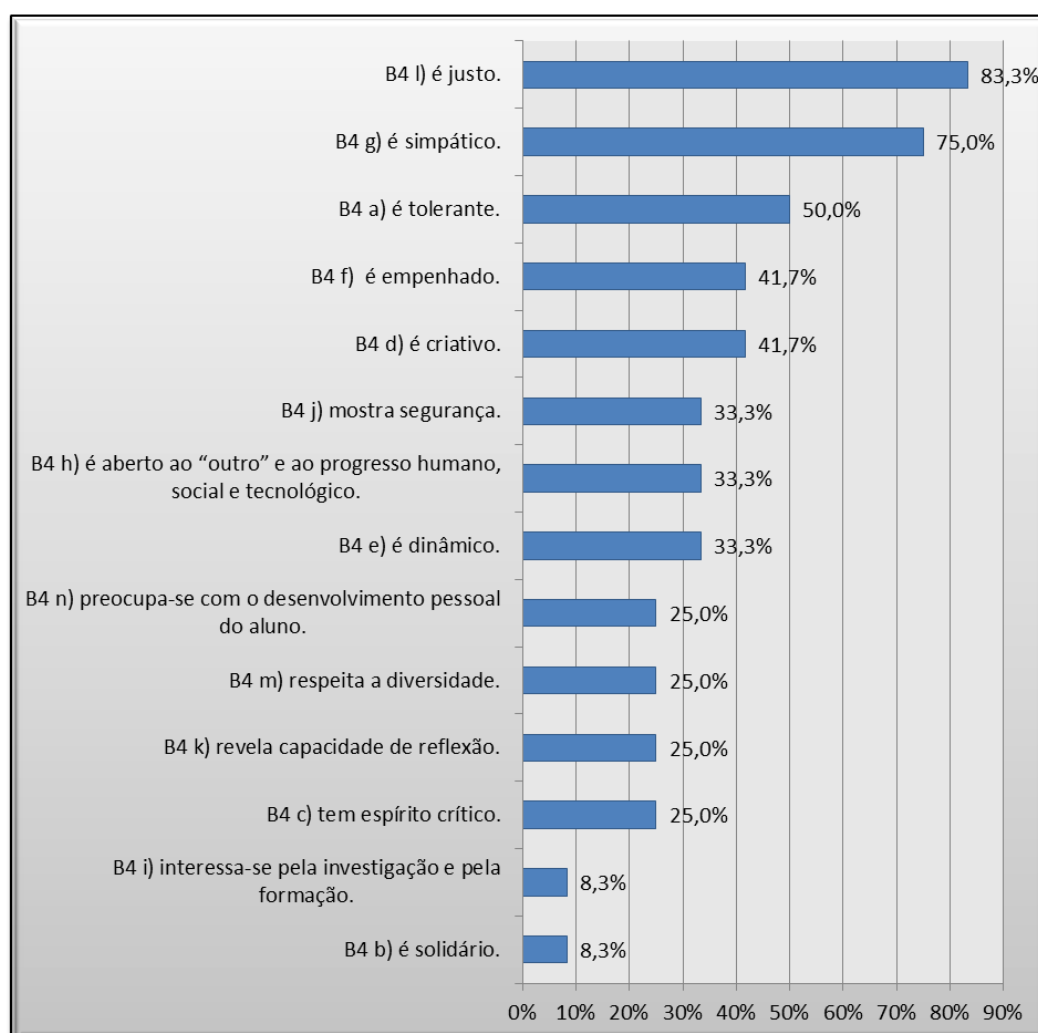


Figura 43 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 62 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	0	10	10	83,3%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	0	10	10	83,3%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	0	10	10	83,3%
B4 l) é justo.	0	10	10	83,3%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	0	11	11	91,7%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	0	11	11	91,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	0	12	12	100,0%

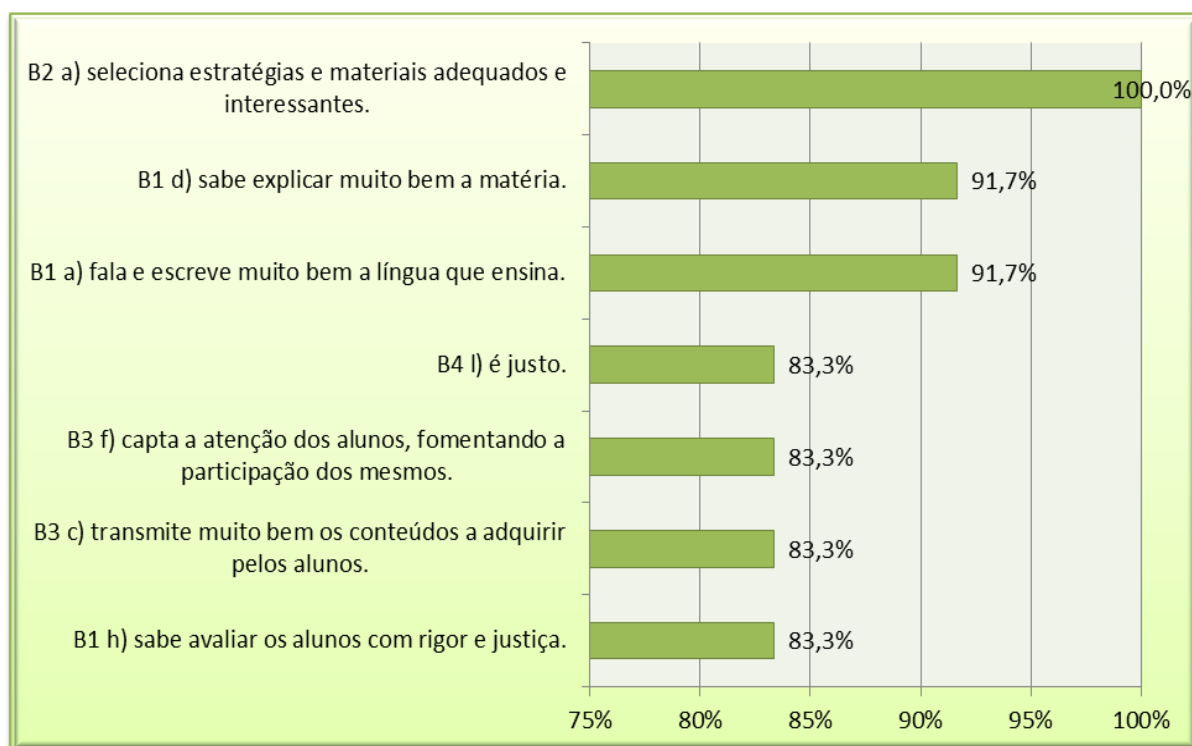


Figura 44 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género masculino e 8.º ano de escolaridade

Anexo 12 – Análise quantitativa: Variável 9 – género feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 63 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52		
N.º alunos em estudo	14	26,9%	
B1		total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	1	1	7,1%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	1	1	7,1%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	21,4%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	6	6	42,9%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	10	10	71,4%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	10	10	71,4%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	12	12	85,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	13	13	92,9%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	14	14	100,0%

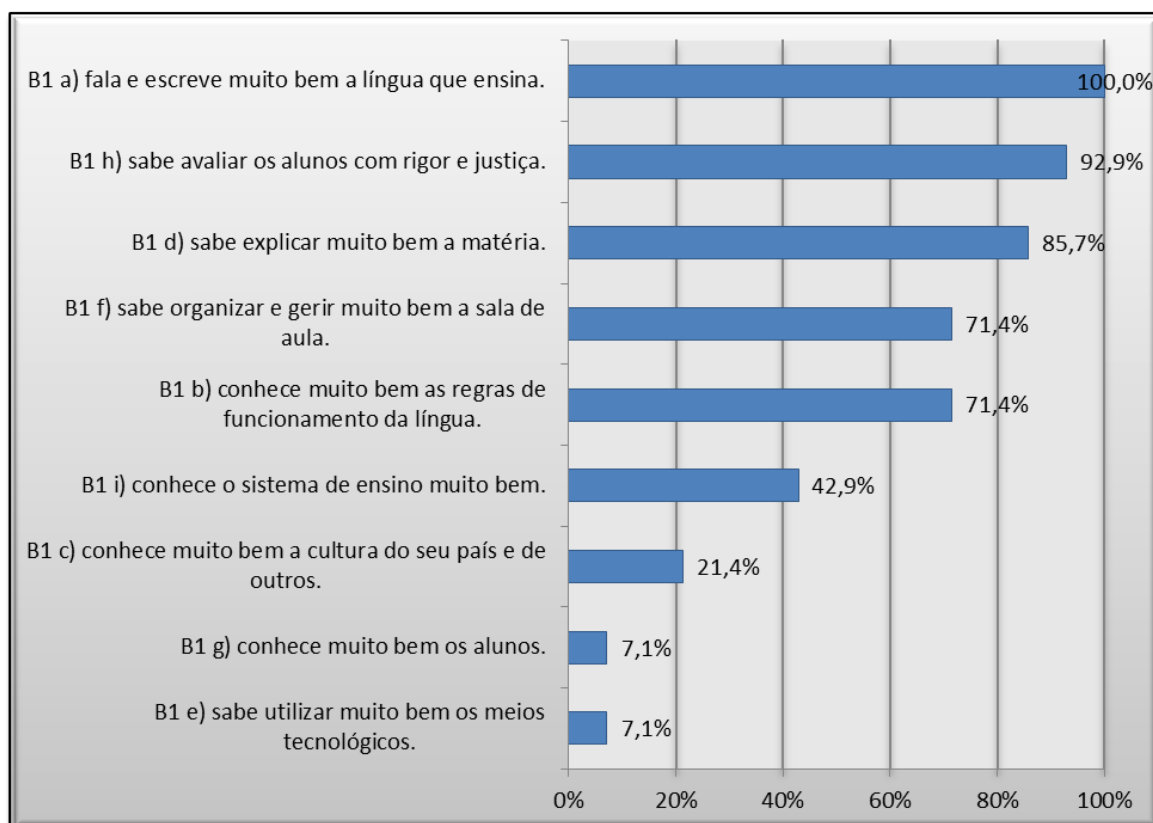


Figura 45 – Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 64 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

B2	13-14F8	TOTAL	%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	4	4	28,6%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	7	7	50,0%
B2 d) planifica bem as aulas.	7	7	50,0%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	8	8	57,1%
e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	9	9	64,3%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	11	11	78,6%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	11	11	78,6%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	13	13	92,9%

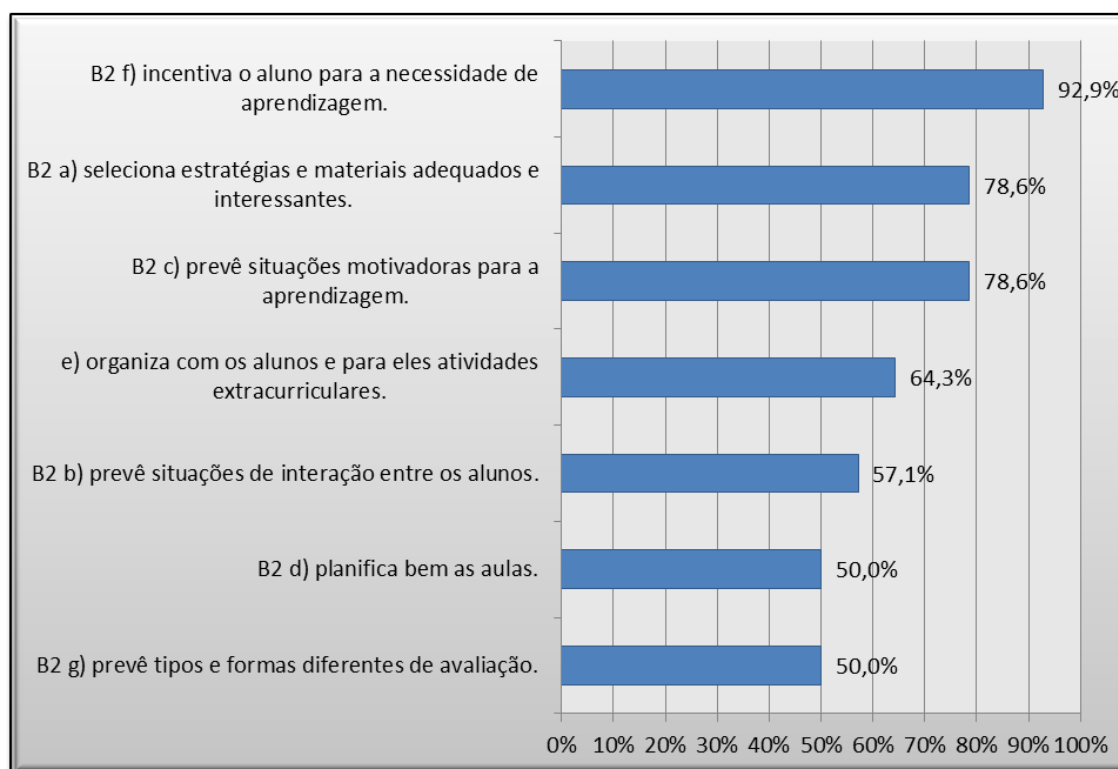


Figura 46 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 65 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

B3	13-14F8	TOTAL	%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	0	0,0%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas	1	1	7,1%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	2	2	14,3%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	2	2	14,3%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	3	3	21,4%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	5	5	35,7%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	6	6	42,9%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	7	7	50,0%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	7	7	50,0%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	7	7	50,0%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	8	8	57,1%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	10	10	71,4%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	12	12	85,7%

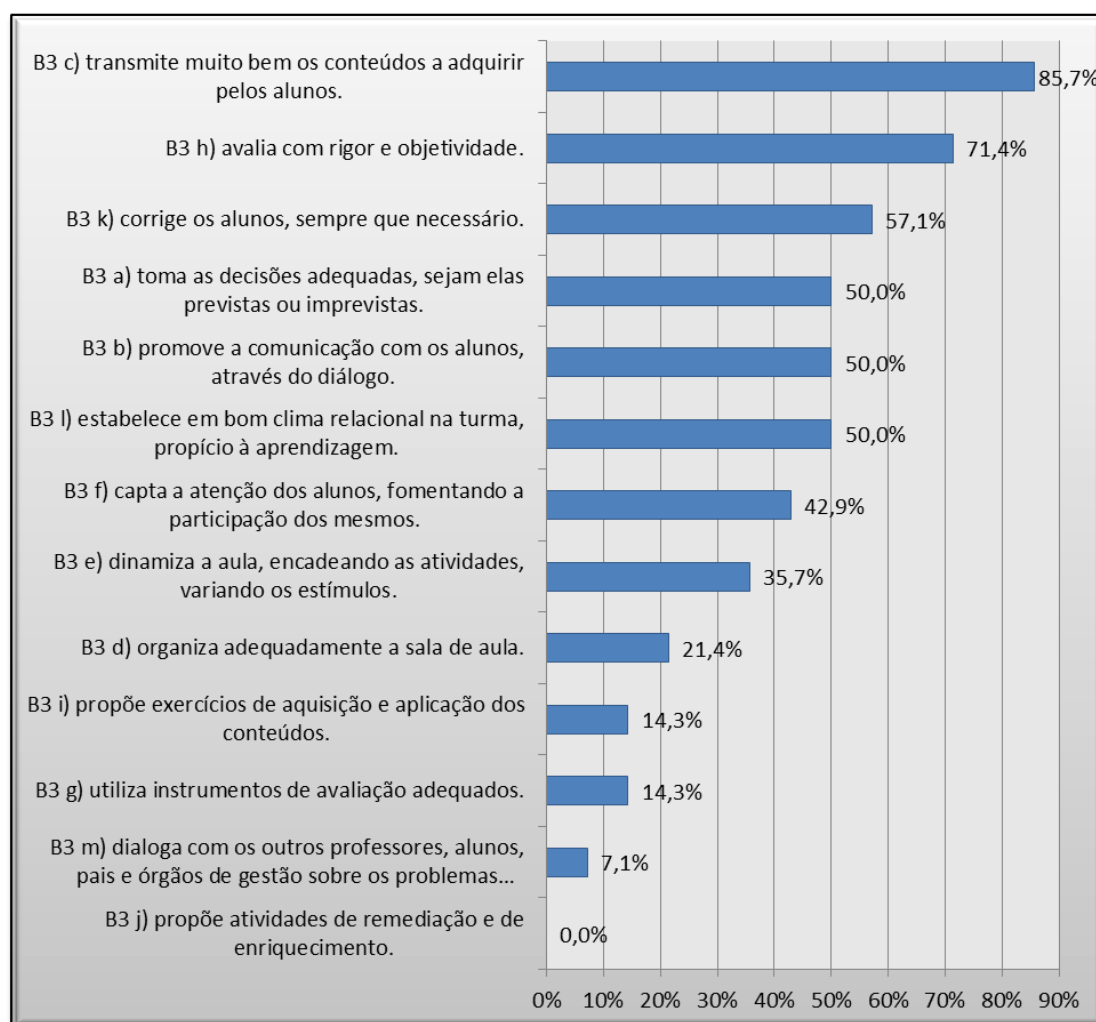


Figura 47 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 66 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

B4	13-14F8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	2	2	14,3%
B4 j) mostra segurança.	2	2	14,3%
B4 c) tem espírito crítico.	3	3	21,4%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	3	3	21,4%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	4	4	28,6%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	4	4	28,6%
B4 m) respeita a diversidade.	4	4	28,6%
B4 a) é tolerante.	6	6	42,9%
B4 e) é dinâmico.	6	6	42,9%
B4 d) é criativo.	6	6	42,9%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	7	7	50,0%
B4 f) é empenhado.	7	7	50,0%
B4 g) é simpático.	7	7	50,0%
B4 l) é justo.	9	9	64,3%

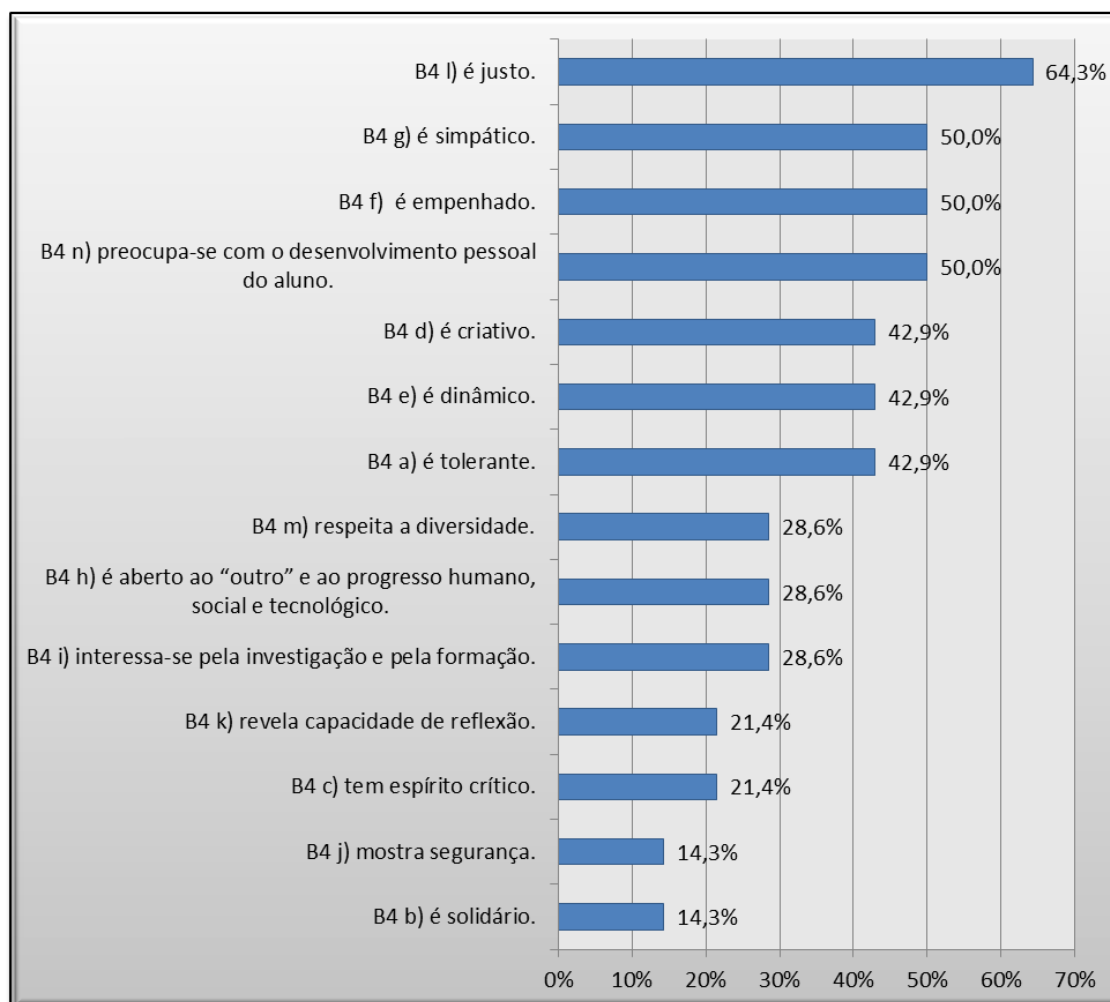


Figura 48 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 67 - Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	12	12	85,7%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	12	12	85,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	13	13	92,9%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	13	13	92,9%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	14	14	100,0%

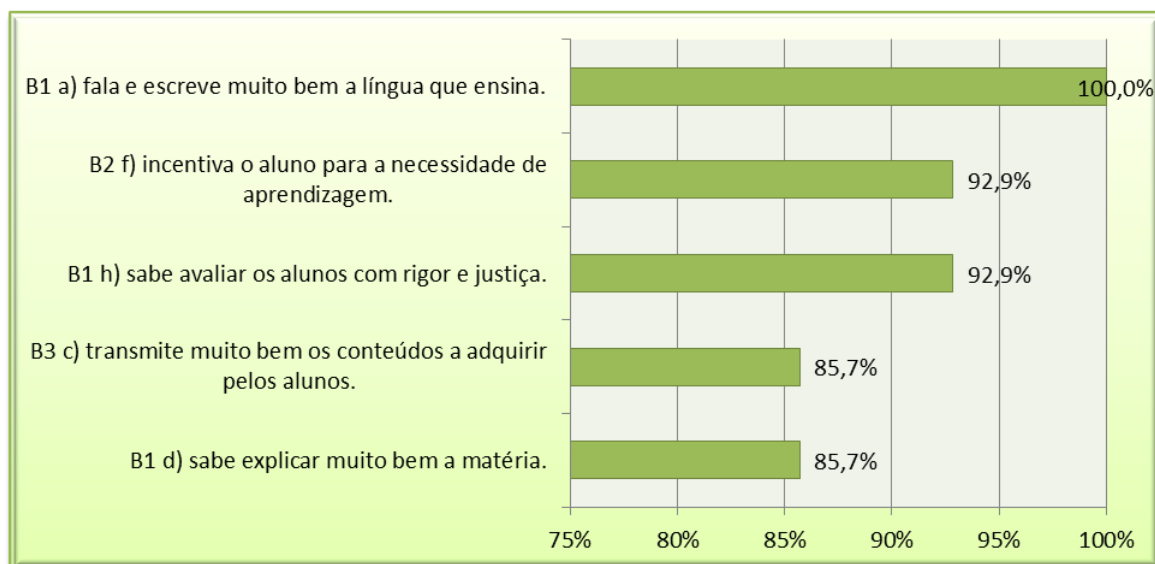


Figura 49 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos do género feminino e 8.º ano de escolaridade

Anexo 13 – Análise quantitativa: Variável 10 – faixa etária dos 11-12 anos

Quadro 68 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 11-12 anos

Total de alunos inquiridos	52						
N.º alunos em estudo	14	26,9%					
B1	11-12M7	11-12-F7	11-12M8	11-12F8	total	%	
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	0	0	0	0	0,0%	
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	0	0	0	0	0,0%	
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	0	0	6	42,9%	
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	4	4	0	0	8	57,1%	
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	6	0	0	9	64,3%	
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	4	6	0	0	10	71,4%	
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	5	0	0	11	78,6%	
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	8	0	0	12	85,7%	
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	8	0	0	14	100,0%	

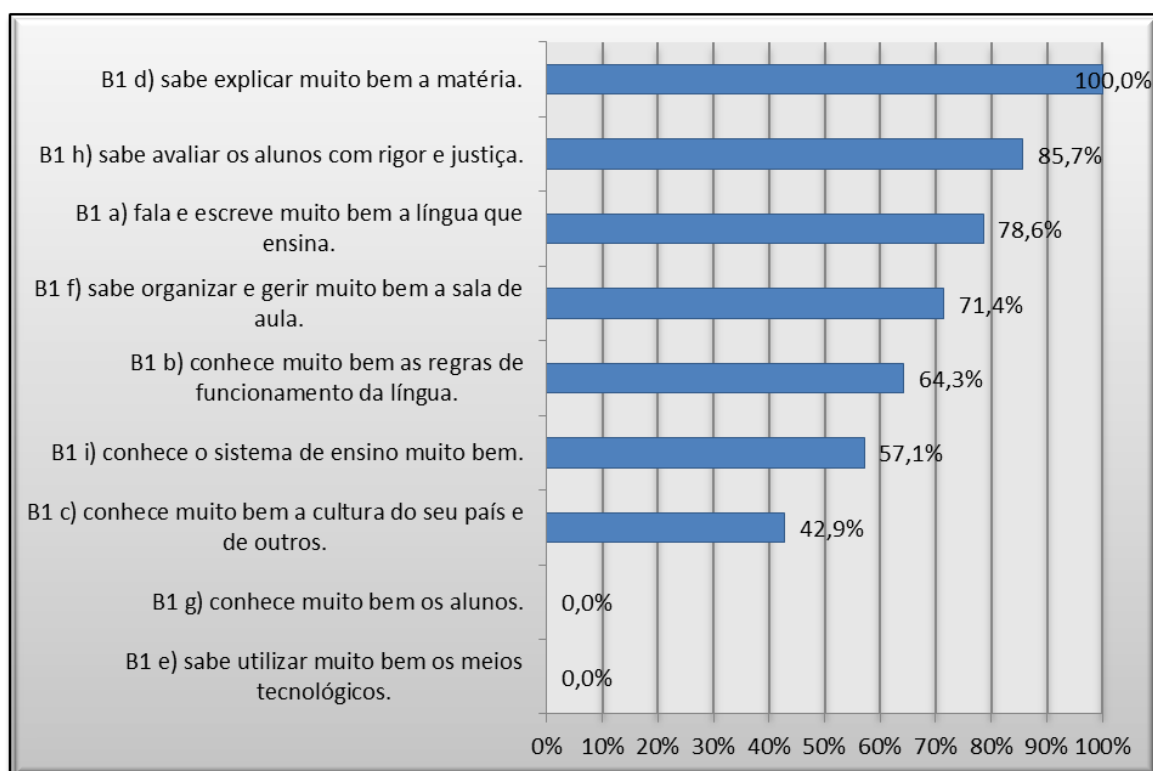


Figura 50 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 11-12 anos

Quadro 69 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos

B2	11-12M7	11-12-F7	11-12M8	11-12F8	TOTAL	%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	2	0	0	4	28,6%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	3	1	0	0	4	28,6%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	3	3	0	0	6	42,9%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	3	4	0	0	7	50,0%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	7	0	0	11	78,6%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	7	0	0	12	85,7%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	8	0	0	12	85,7%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	8	0	0	14	100,0%

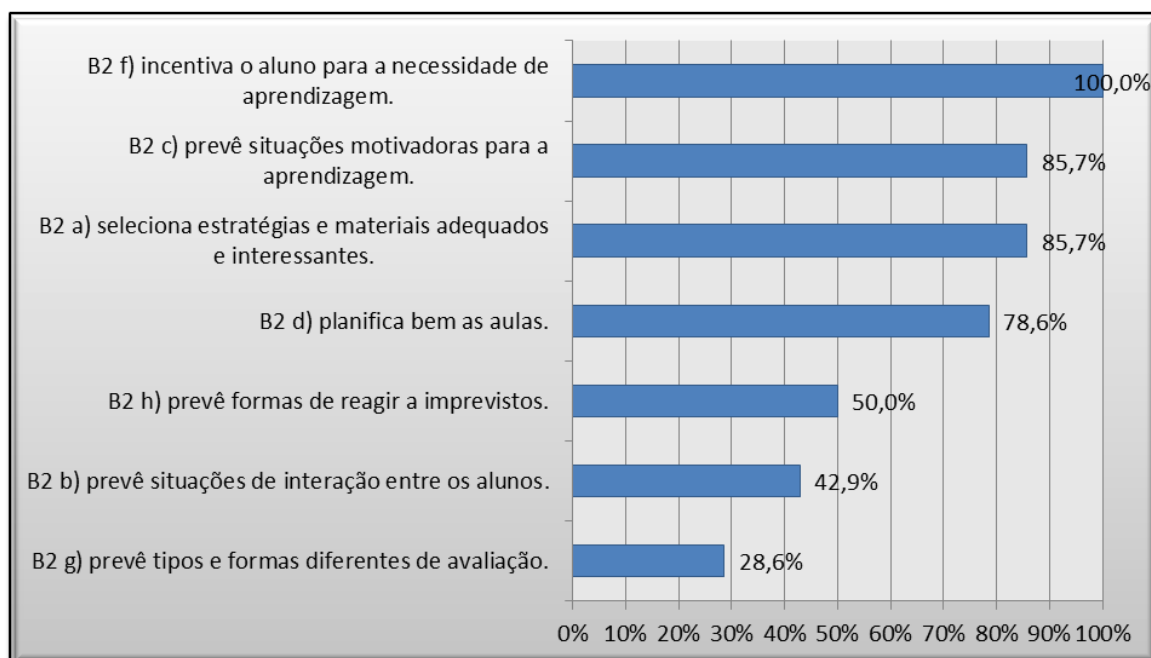


Figura 51 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos

Quadro 70 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos

B3	11-12M7	11-12-F7	11-12M8	11-12F8	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0	0	0	0,0%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	0	1	0	0	1	7,1%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	2	0	0	0	2	14,3%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	2	0	0	2	14,3%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	0	3	0	0	3	21,4%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	2	3	0	0	5	35,7%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	3	3	0	0	6	42,9%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	2	5	0	0	7	50,0%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	2	5	0	0	7	50,0%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	5	3	0	0	8	57,1%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	5	4	0	0	9	64,3%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	4	6	0	0	10	71,4%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	5	6	0	0	11	78,6%



Figura 52 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos

Quadro 71 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 11-12 anos

	11-12M7	11-12-F7	11-12M8	11-12F8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	2	0	0	0	2	14,3%
B4 c) tem espírito crítico.	2	0	0	0	2	14,3%
B4 j) mostra segurança.	0	2	0	0	2	14,3%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	1	2	0	0	3	21,4%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	2	0	0	3	21,4%
B4 a) é tolerante.	2	2	0	0	4	28,6%
B4 e) é dinâmico.	2	2	0	0	4	28,6%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	1	3	0	0	4	28,6%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	2	3	0	0	5	35,7%
B4 d) é criativo.	3	3	0	0	6	42,9%
B4 m) respeita a diversidade.	4	3	0	0	7	50,0%
B4 f) é empenhado.	2	6	0	0	8	57,1%
B4 g) é simpático.	4	5	0	0	9	64,3%
B4 l) é justo.	4	7	0	0	11	78,6%

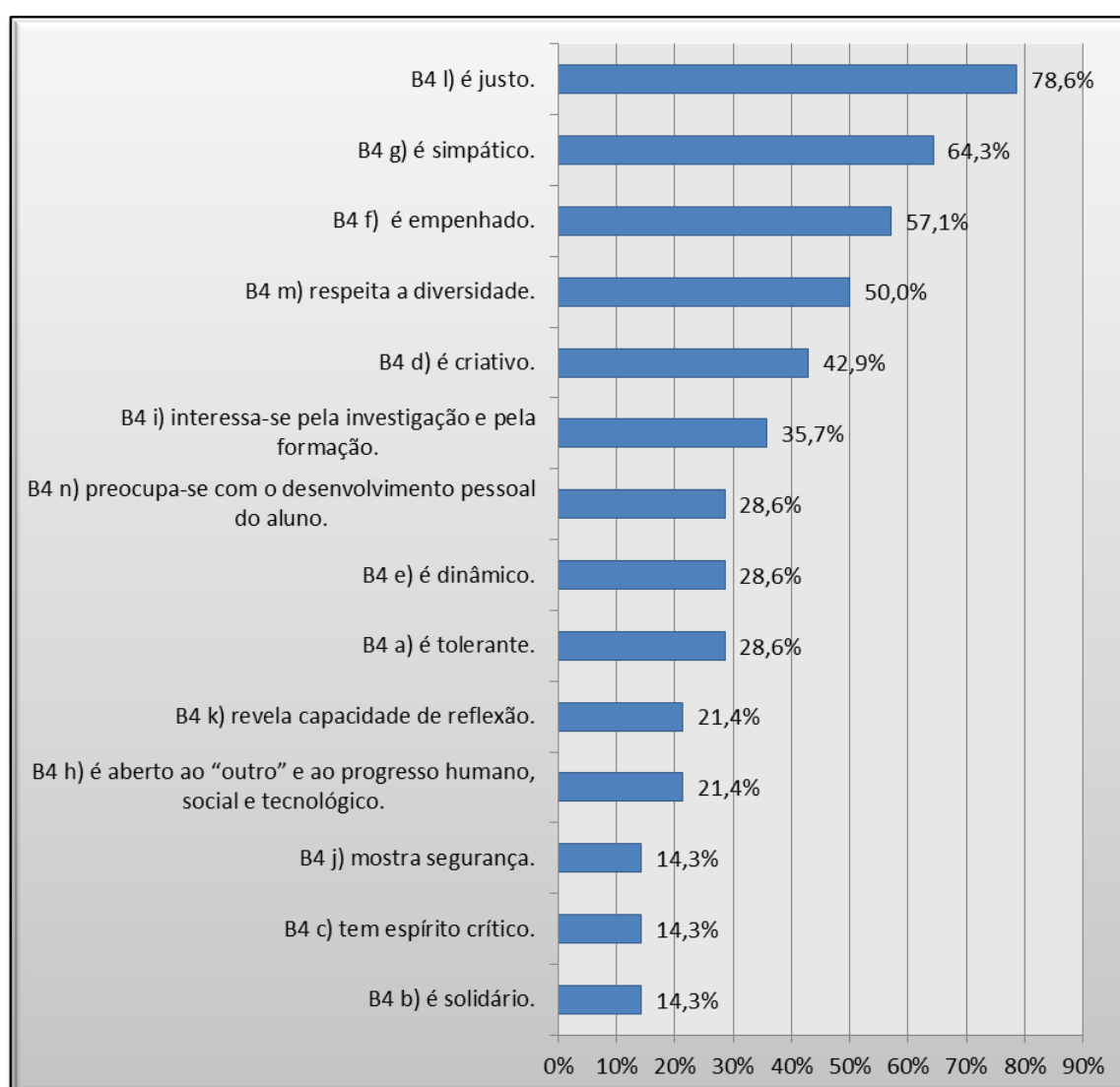


Figura 53 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 11-12 anos

Quadro 72 - Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 11-12 anos

B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	8	0	0	12	85,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	7	0	0	12	85,7%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	8	0	0	12	85,7%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	8	0	0	14	100,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	8	0	0	14	100,0%

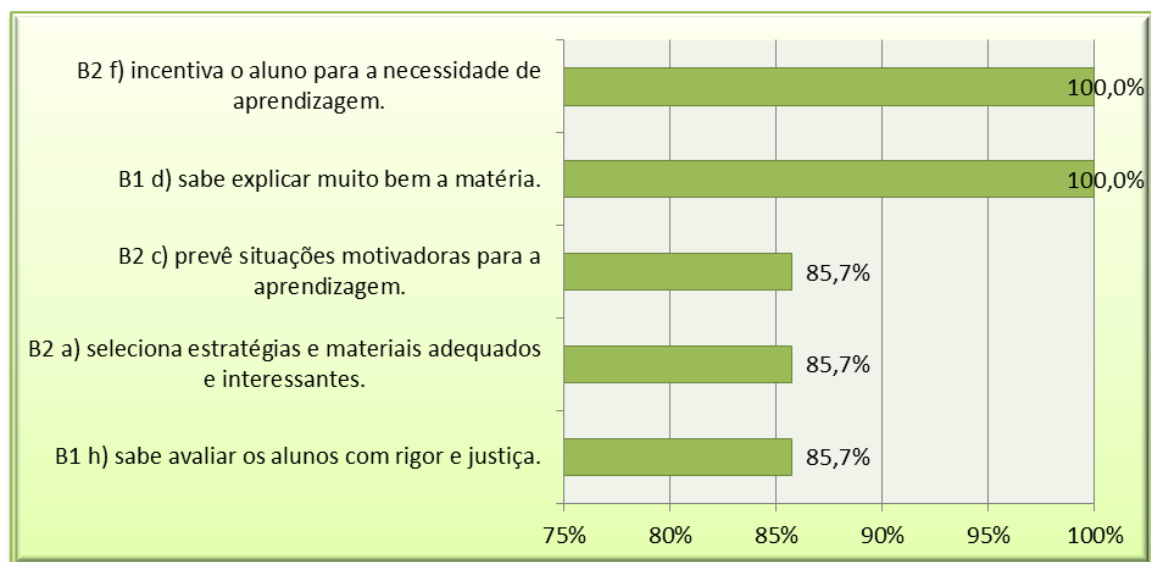


Figura 54 – Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 11-12 anos

Anexo 14 – Análise quantitativa: Variável 11 – faixa etária dos 13-14 anos

Quadro 73 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 12-14 anos

Total de alunos inquiridos	52					
N.º alunos em estudo	38	73,1%				
B1	13-14M7	13-14F7	13-14M8	13-14F8	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	2	2	1	5	13,2%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	1	3	2	1	7	18,4%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	1	0	0	6	7	18,4%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	2	3	8	3	16	42,1%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	6	8	10	27	71,1%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	1	9	7	10	27	71,1%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	1	6	10	13	30	78,9%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.B1	3	9	11	12	35	92,1%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	3	8	11	14	36	94,7%

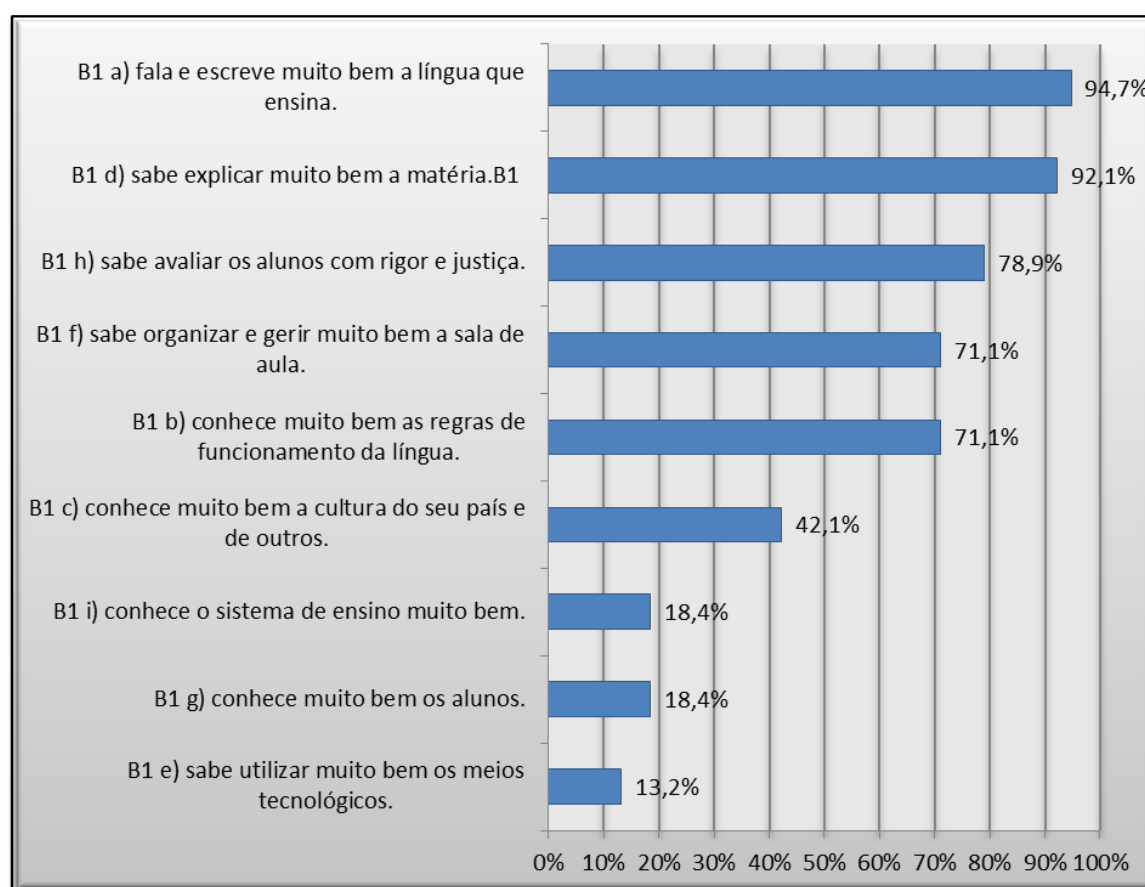


Figura 55 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 12-14 anos

Quadro 74 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos

B2	13-14M7	13-14F7	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	0	2	6	4	12	31,6%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	3	5	2	7	17	44,7%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	1	2	6	9	18	47,4%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	1	7	8	8	24	63,2%
B2 d) planifica bem as aulas.	3	9	8	7	27	71,1%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	2	7	9	11	29	76,3%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	3	4	9	13	29	76,3%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	2	9	12	11	34	89,5%

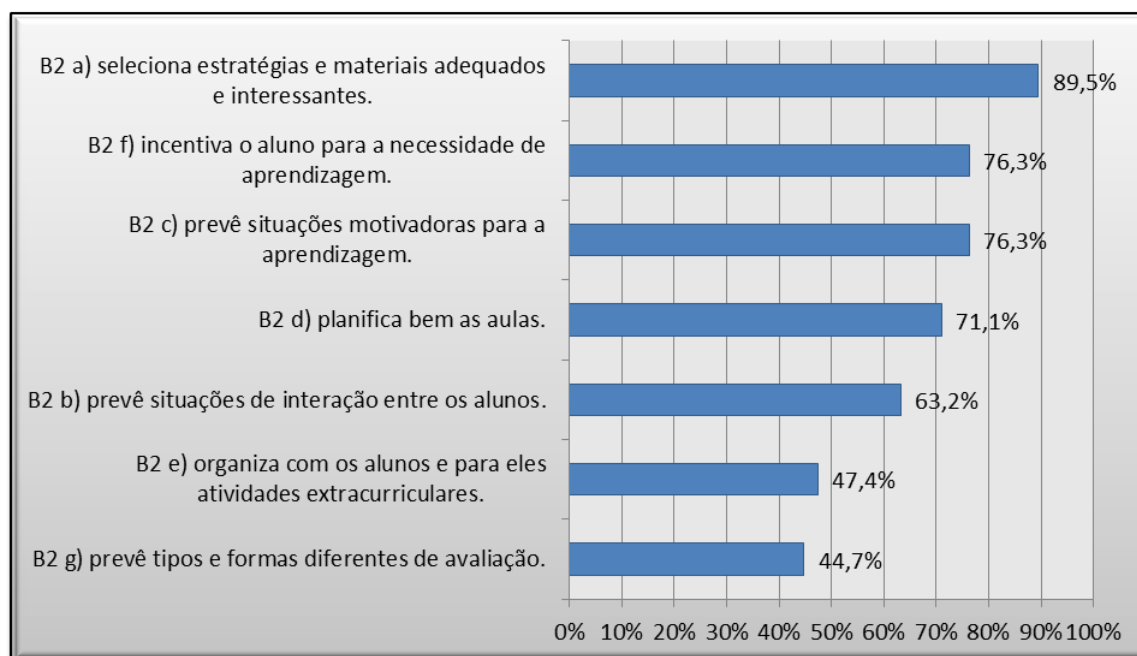


Figura 56 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 12-14 anos

Quadro 75 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos

B3	13-14M7	13-14F7	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	2	0	1	3	7,9%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	1	1	0	2	4	10,5%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	1	0	3	0	4	10,5%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	0	2	1	2	5	13,2%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	2	4	0	3	9	23,7%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	1	3	6	7	17	44,7%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	1	4	5	7	17	44,7%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	0	5	7	5	17	44,7%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	2	4	6	8	20	52,6%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	3	4	6	7	20	52,6%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	2	4	10	6	22	57,9%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	1	4	7	10	22	57,9%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	1	8	10	12	31	81,6%

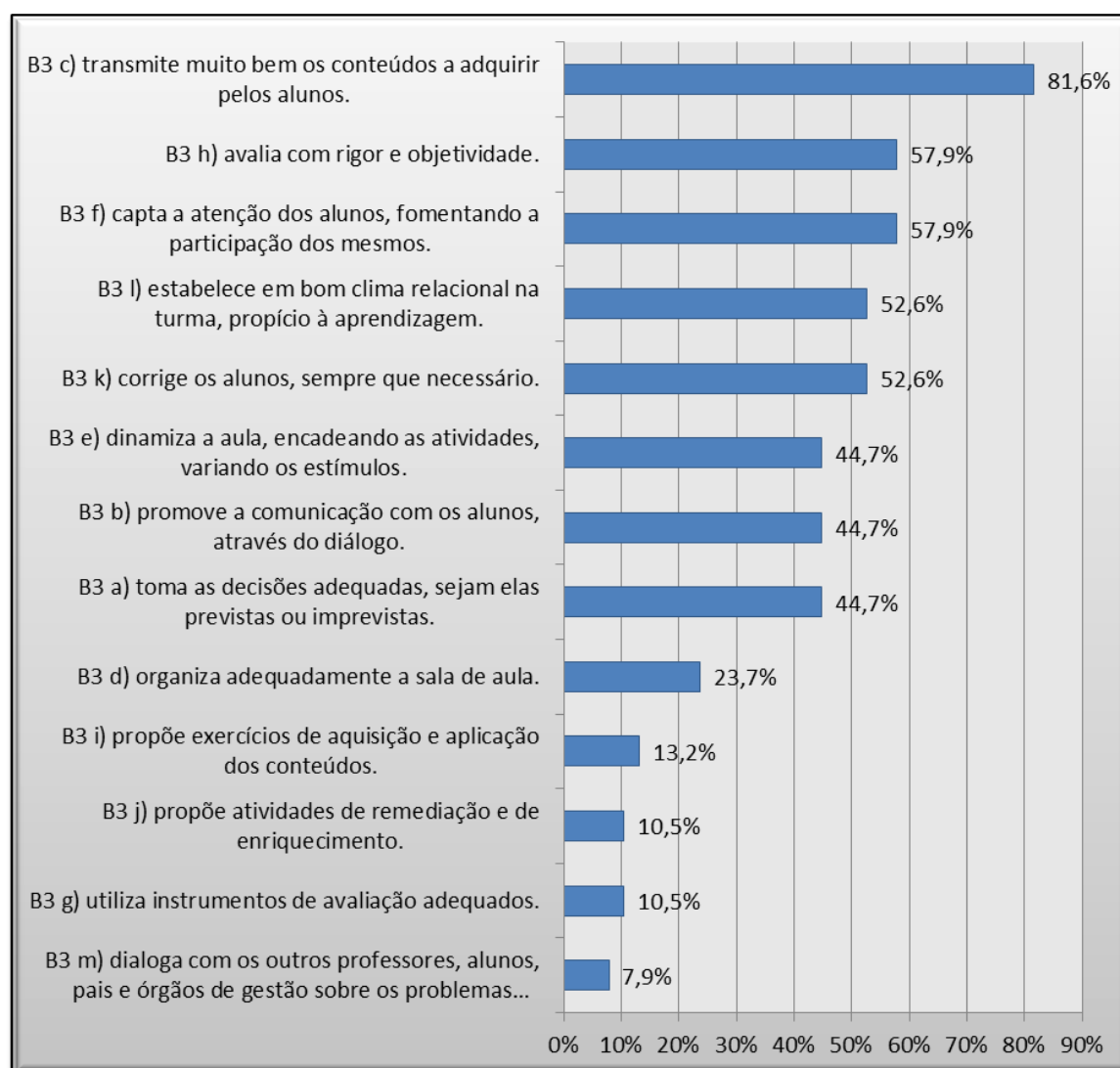


Figura 57 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos

Quadro 76 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14

	13-14M7	13-14F7	13-14M8	13-14F8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	0	1	1	2	4	10,5%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	1	1	1	4	7	18,4%
B4 c) tem espírito crítico.	0	2	3	3	8	21,1%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	1	3	3	8	21,1%
B4 m) respeita a diversidade.	0	2	3	4	9	23,7%
B4 j) mostra segurança.	2	2	4	2	10	26,3%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	1	3	4	4	12	31,6%
B4 a) é tolerante.	1	3	6	6	16	42,1%
B4 e) é dinâmico.	2	4	4	6	16	42,1%
B4 d) é criativo.	1	5	5	6	17	44,7%
B4 f) é empenhado.	2	5	5	7	19	50,0%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	2	7	3	7	19	50,0%
B4 l) é justo.	0	4	10	9	23	60,5%
B4 g) é simpático.	2	6	9	7	24	63,2%

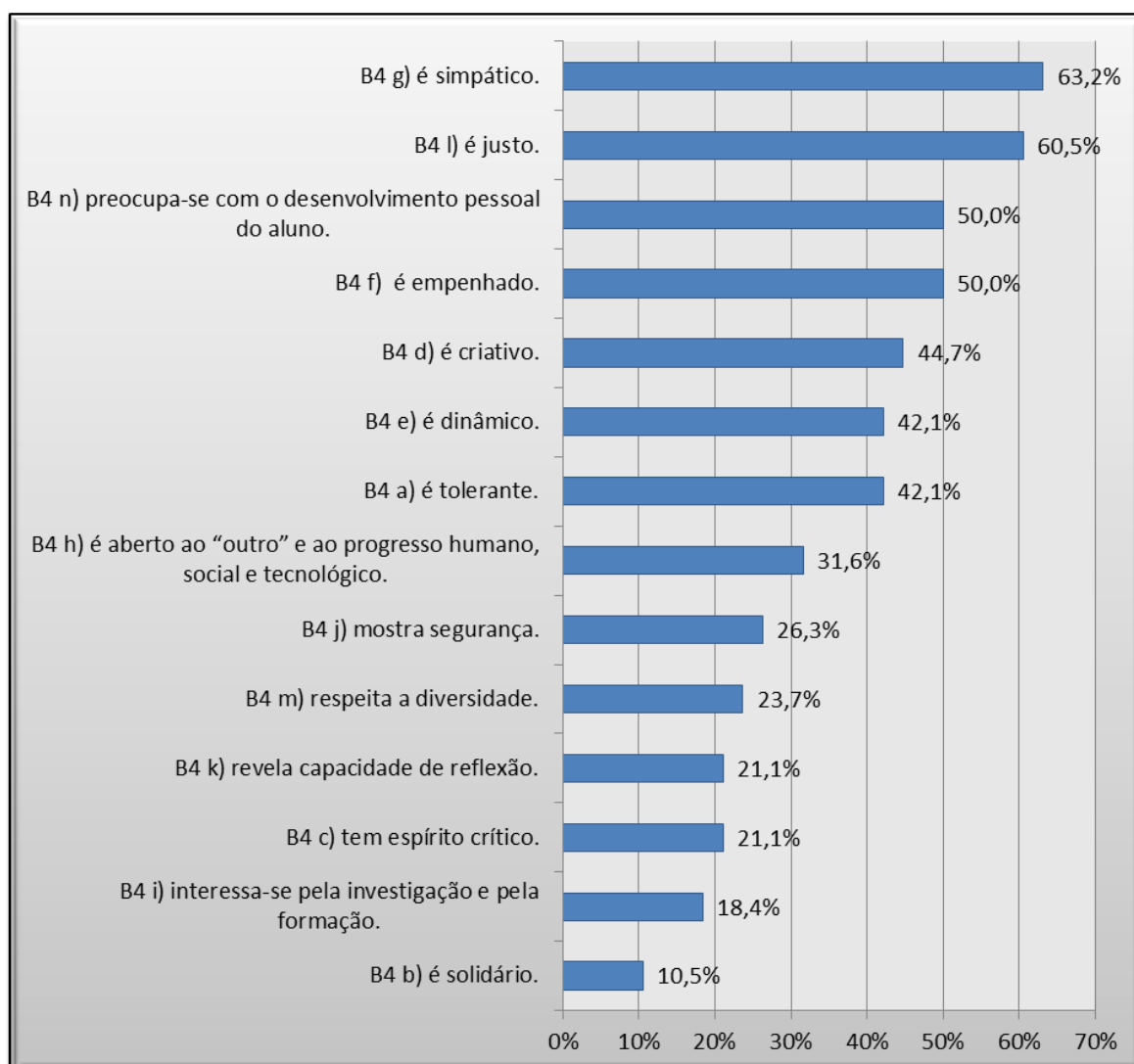


Figura 58 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos

Quadro 77 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 12-14 anos

B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	1	6	10	13	30	78,9%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	1	8	10	12	31	81,6%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	2	9	12	11	34	89,5%
d) sabe explicar muito bem a matéria.B1	3	9	11	12	35	92,1%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	3	8	11	14	36	94,7%

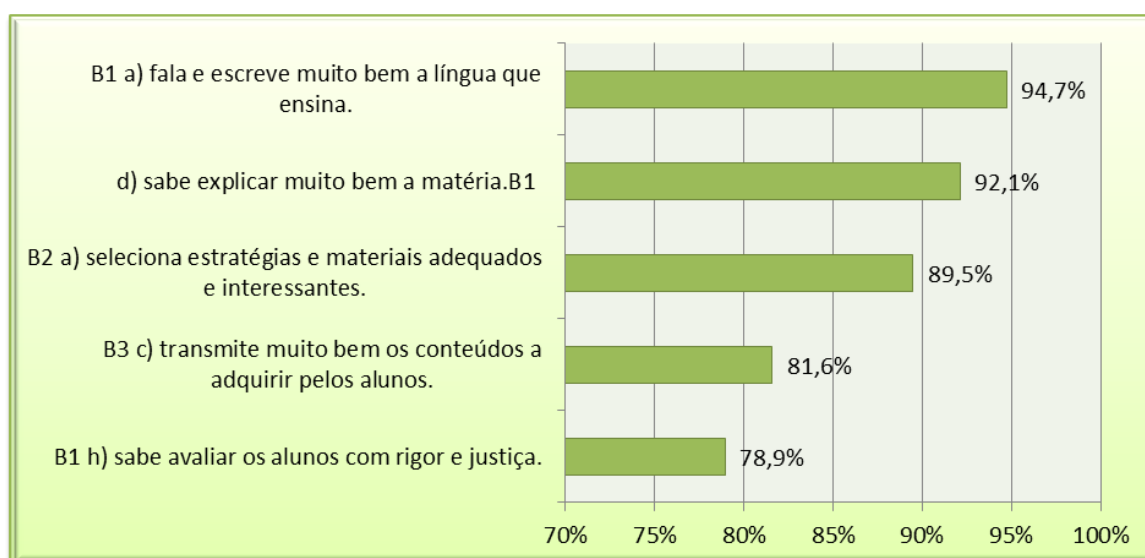


Figura 59 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 12-14 anos

Anexo 15 – Análise quantitativa: Variável 12 – faixa etária dos 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 78 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52		
N.º alunos em estudo	6	11,5%	
B1	11-12M7	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	0	0,0%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	0	0,0%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	50,0%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	3	50,0%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	4	4	66,7%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	4	4	66,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	4	4	66,7%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	6	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	6	100,0%

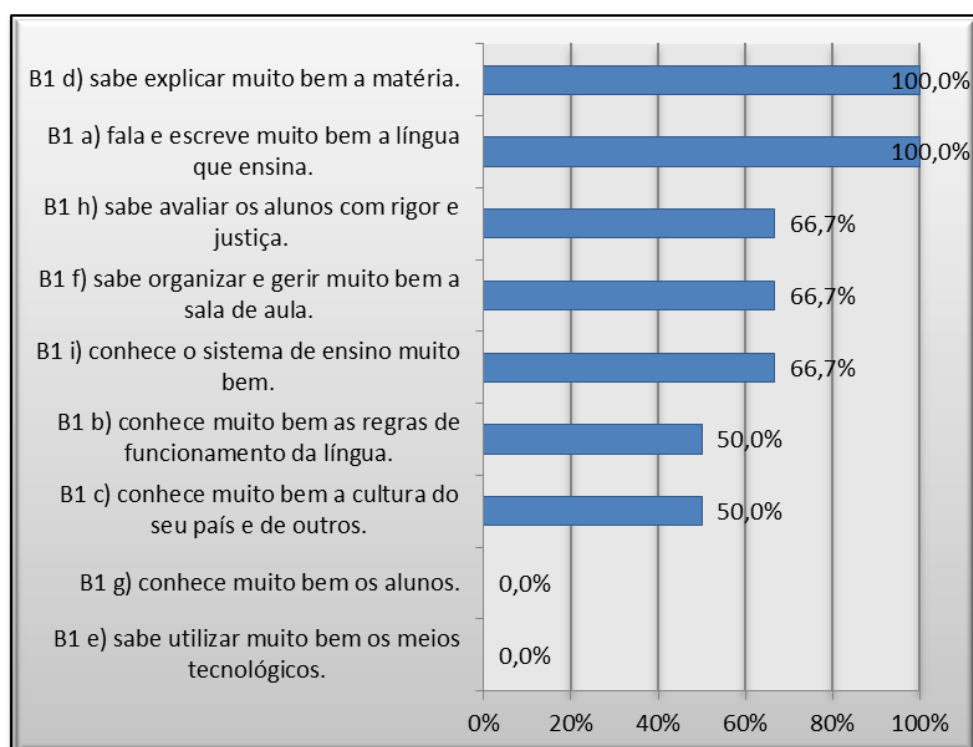


Figura 60 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 79 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

B2	11-12M7	TOTAL	%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	2	33,3%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	3	3	50,0%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	3	3	50,0%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	3	3	50,0%
B2 d) planifica bem as aulas.	4	4	66,7%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	4	4	66,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	5	83,3%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	6	100,0%

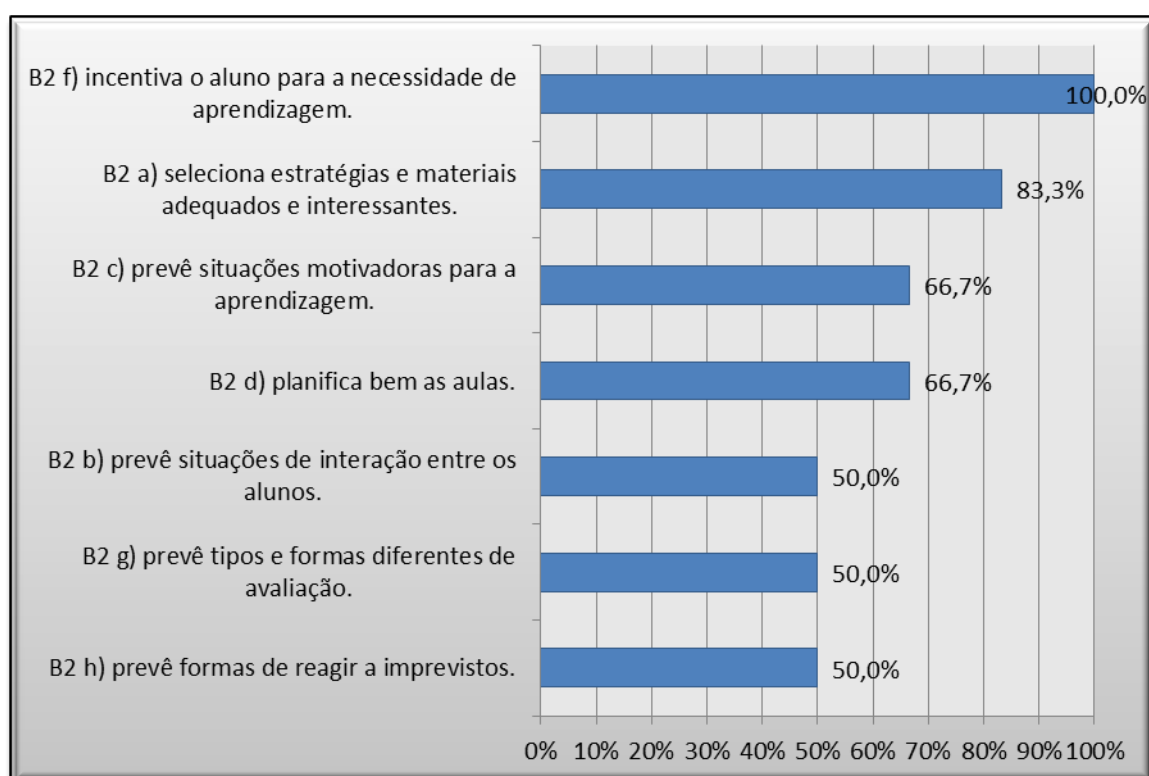


Figura 61 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 80 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

B3	11-12M7	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0,0%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	0	0,0%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	0	0	0,0%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	0	0	0,0%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	2	2	33,3%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	2	2	33,3%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	2	2	33,3%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	2	2	33,3%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	3	3	50,0%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	4	4	66,7%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	5	5	83,3%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	5	5	83,3%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	5	5	83,3%



Figura 62 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 81 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

B4	11-12M7	TOTAL	%
B4 j) mostra segurança.	0	0	0,0%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	1	16,7%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	1	1	16,7%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	1	1	16,7%
B4 b) é solidário.	2	2	33,3%
B4 c) tem espírito crítico.	2	2	33,3%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	2	2	33,3%
B4 a) é tolerante.	2	2	33,3%
B4 e) é dinâmico.	2	2	33,3%
B4 f) é empenhado.	2	2	33,3%
B4 d) é criativo.	3	3	50,0%
B4 m) respeita a diversidade.	4	4	66,7%
B4 g) é simpático.	4	4	66,7%
B4 l) é justo.	4	4	66,7%

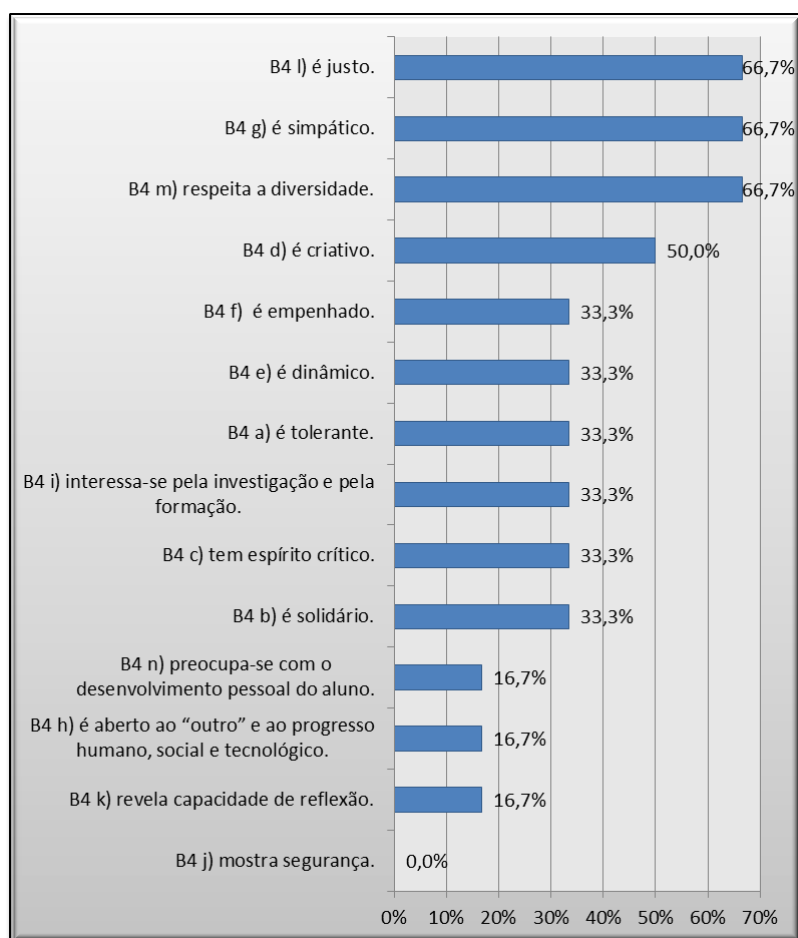


Figura 63 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 82 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	5	5	83,3%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	5	5	83,3%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	5	5	83,3%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	5	5	83,3%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	6	6	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	6	6	100,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	6	6	100,0%

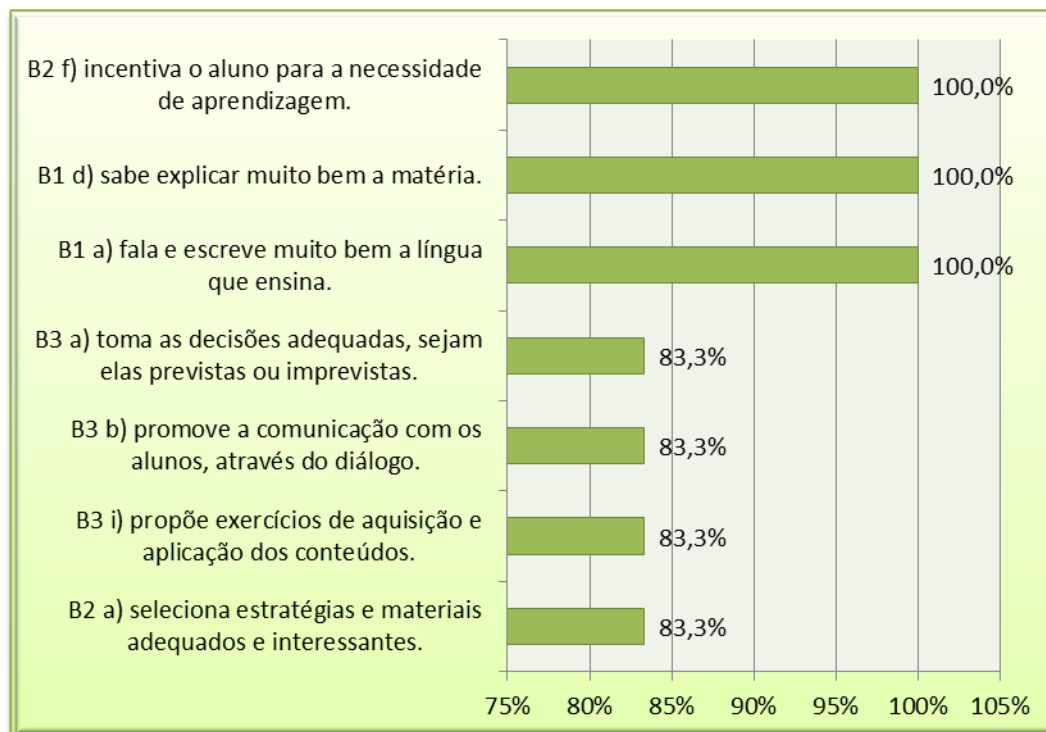


Figura 64 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 11-12 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Anexo 16 – Análise quantitativa: Variável 13 – faixa etária dos 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 83 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52		
N.º alunos em estudo	8	15,4%	
B1	11-12-F7	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	0	0,0%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	0	0	0,0%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	37,5%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	4	4	50,0%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	5	5	62,5%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	6	6	75,0%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	6	6	75,0%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	8	8	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	8	8	100,0%

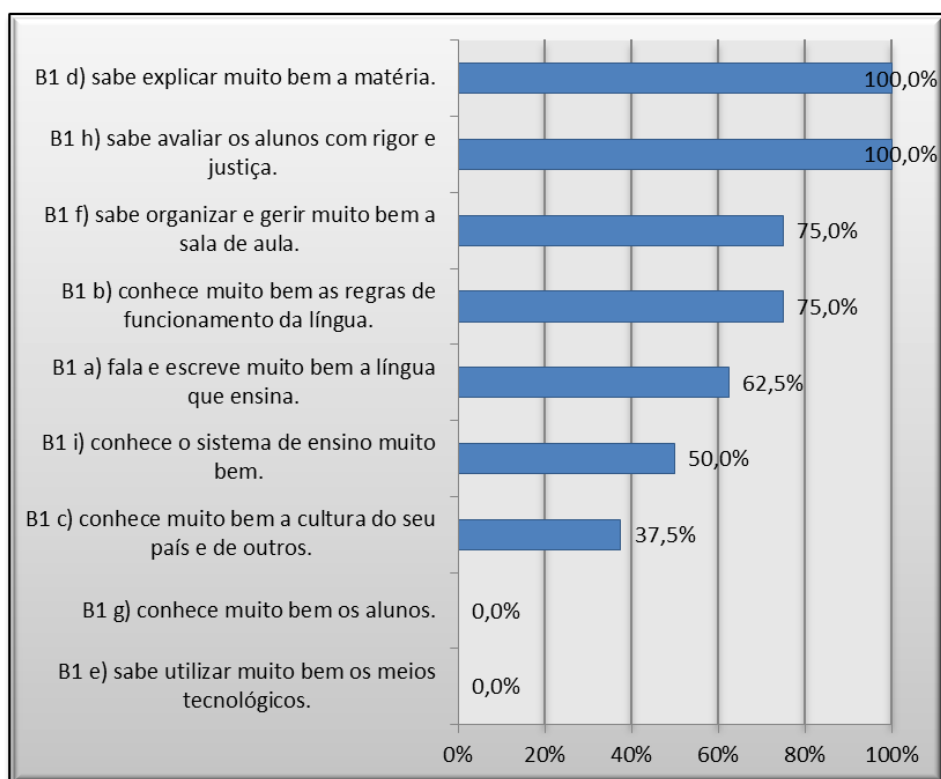


Figura 65 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 84 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

B2	11-12-F7	TOTAL	%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	1	1	12,5%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	2	25,0%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	3	3	37,5%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	4	4	50,0%
B2 d) planifica bem as aulas.	7	7	87,5%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	7	7	87,5%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	8	8	100,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	8	8	100,0%

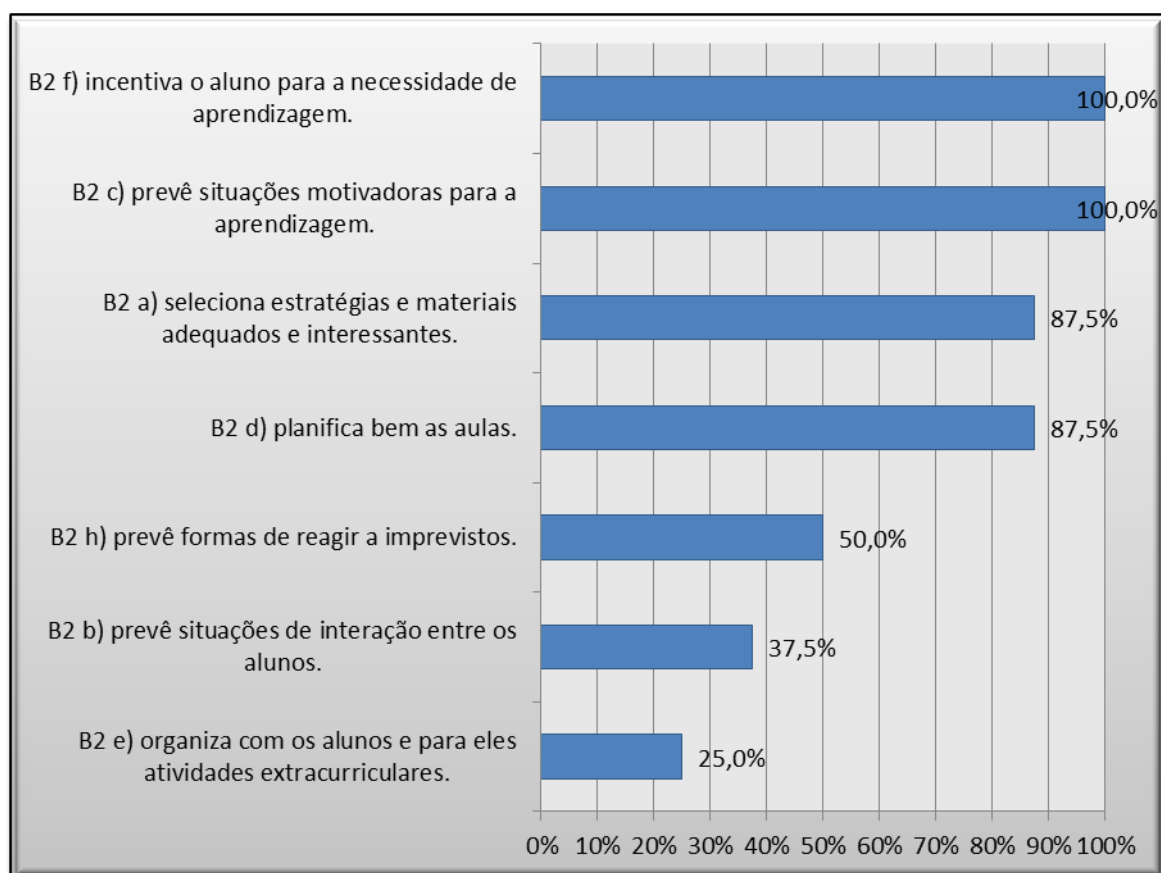


Figura 66 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 85 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

B3	11-12-F7	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0,0%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	0	0	0,0%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	1	1	12,5%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	2	2	25,0%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	3	3	37,5%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	3	3	37,5%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	3	3	37,5%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	3	3	37,5%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	4	4	50,0%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	5	5	62,5%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	5	5	62,5%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	6	6	75,0%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	6	6	75,0%

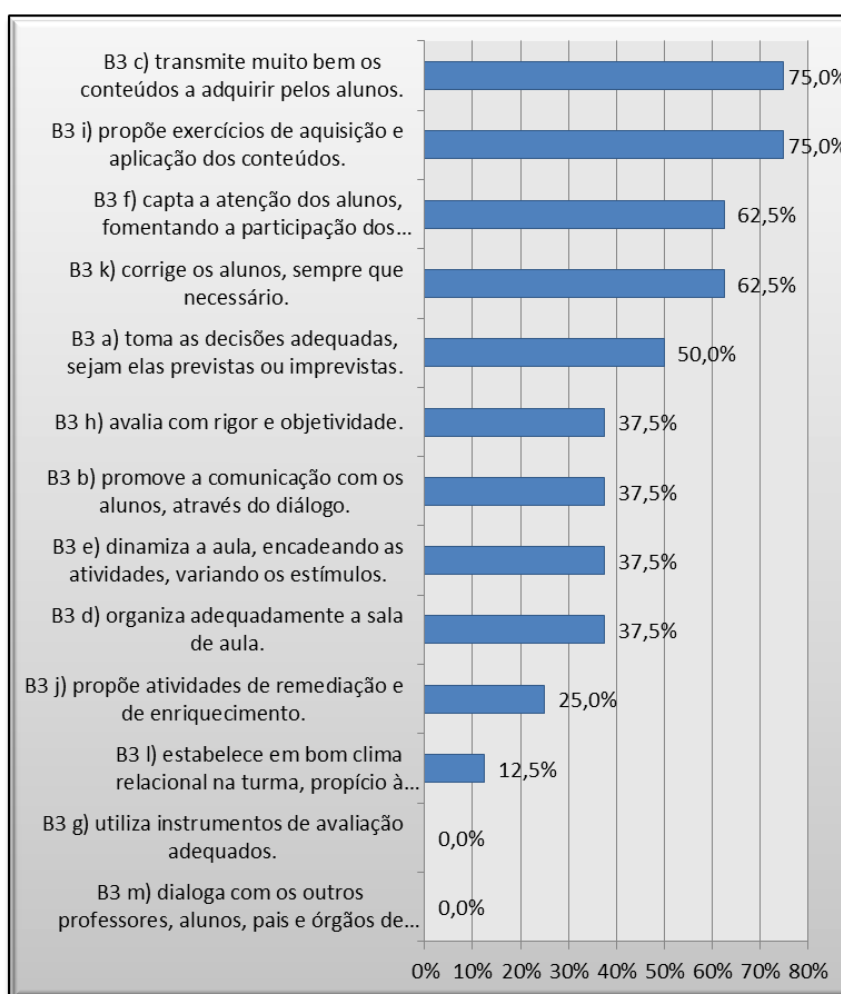


Figura 67 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 86 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

B4	11-12-F7	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	0	0	0,0%
B4 c) tem espírito crítico.	0	0	0,0%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	2	2	25,0%
B4 j) mostra segurança.	2	2	25,0%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	2	2	25,0%
B4 a) é tolerante.	2	2	25,0%
B4 e) é dinâmico.	2	2	25,0%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	3	3	37,5%
B4 m) respeita a diversidade.	3	3	37,5%
B4 d) é criativo.	3	3	37,5%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	3	3	37,5%
B4 g) é simpático.	5	5	62,5%
B4 f) é empenhado.	6	6	75,0%
B4 l) é justo.	7	7	87,5%

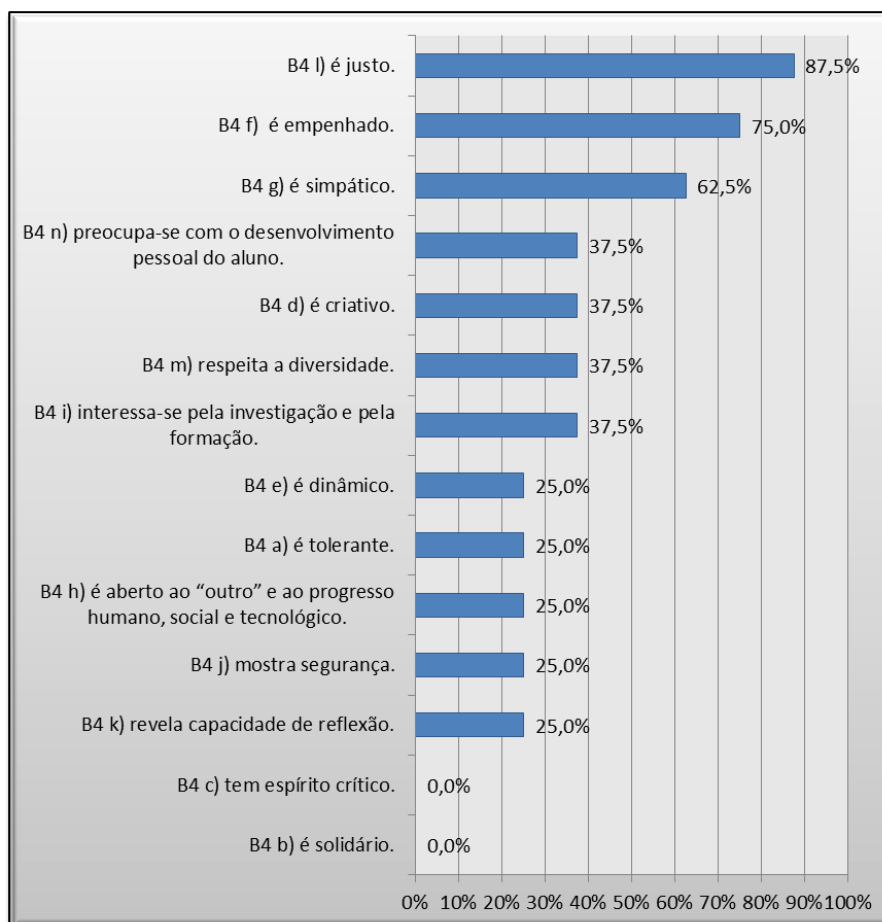


Figura 68 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 87 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

B2 d) planifica bem as aulas.	7	7	87,5%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	7	7	87,5%
B4 l) é justo.	7	7	87,5%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	8	8	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	8	8	100,0%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	8	8	100,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	8	8	100,0%

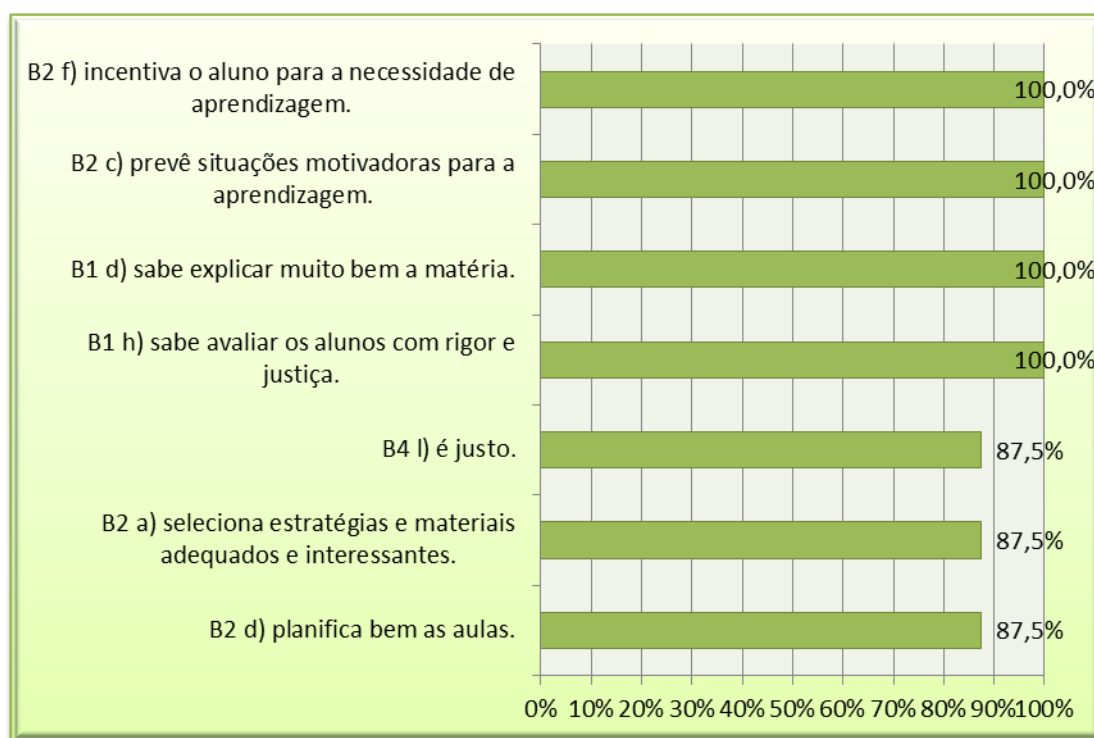


Figura 69 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 11-12 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Anexo 17 – Análise quantitativa: Variável 14 – faixa etária dos 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 88 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52		
N.º alunos em estudo	3	5,8%	
B1	13-14M7	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	0	0	0,0%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	1	1	33,3%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	1	1	33,3%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	1	1	33,3%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	1	1	33,3%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	2	2	66,7%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	3	100,0%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	3	3	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	3	3	100,0%

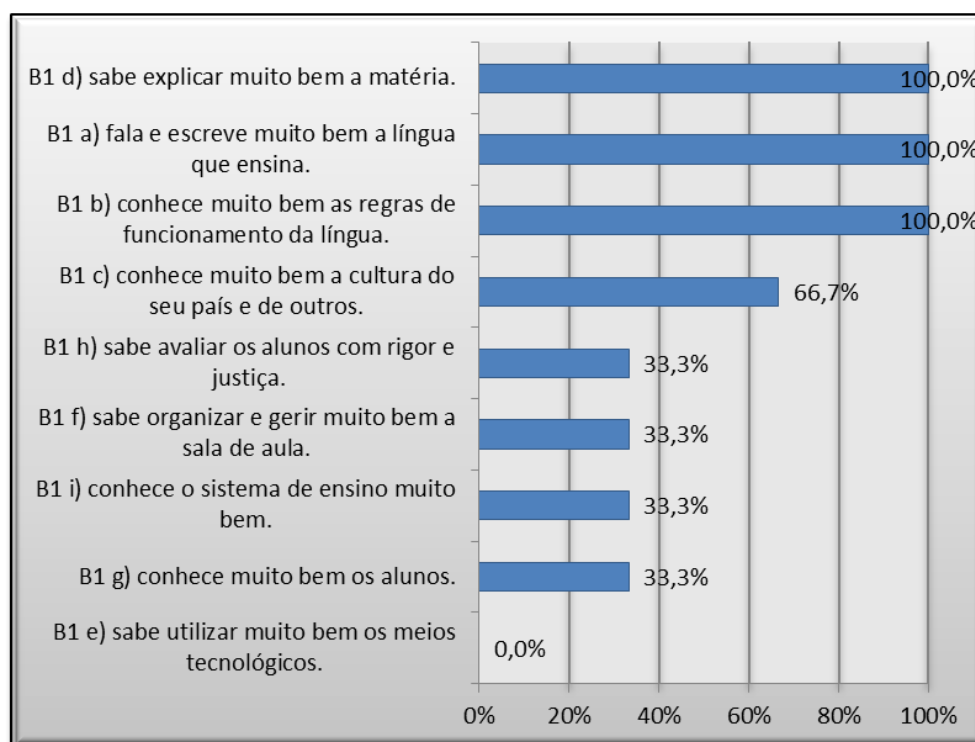


Figura 70 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 89 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

B2	13-14M7	TOTAL	%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	0	0	0,0%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	1	1	33,3%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	1	1	33,3%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	2	2	66,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	2	2	66,7%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	3	3	100,0%
B2 d) planifica bem as aulas.	3	3	100,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	3	3	100,0%

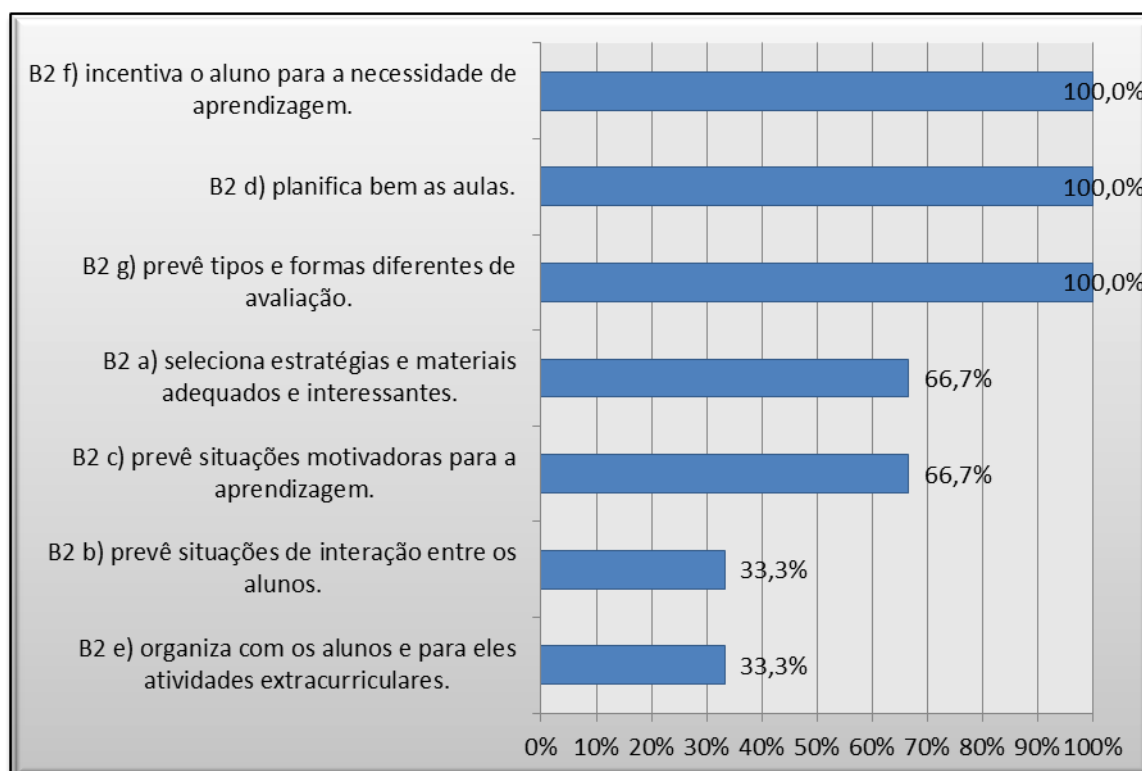


Figura 71 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 90 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

B3	13-14M7	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0,0%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	0	0	0,0%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	0	0	0,0%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	1	1	33,3%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	1	1	33,3%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	1	1	33,3%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	1	1	33,3%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	1	1	33,3%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	1	1	33,3%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	2	2	66,7%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	2	2	66,7%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	2	2	66,7%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	3	3	100,0%

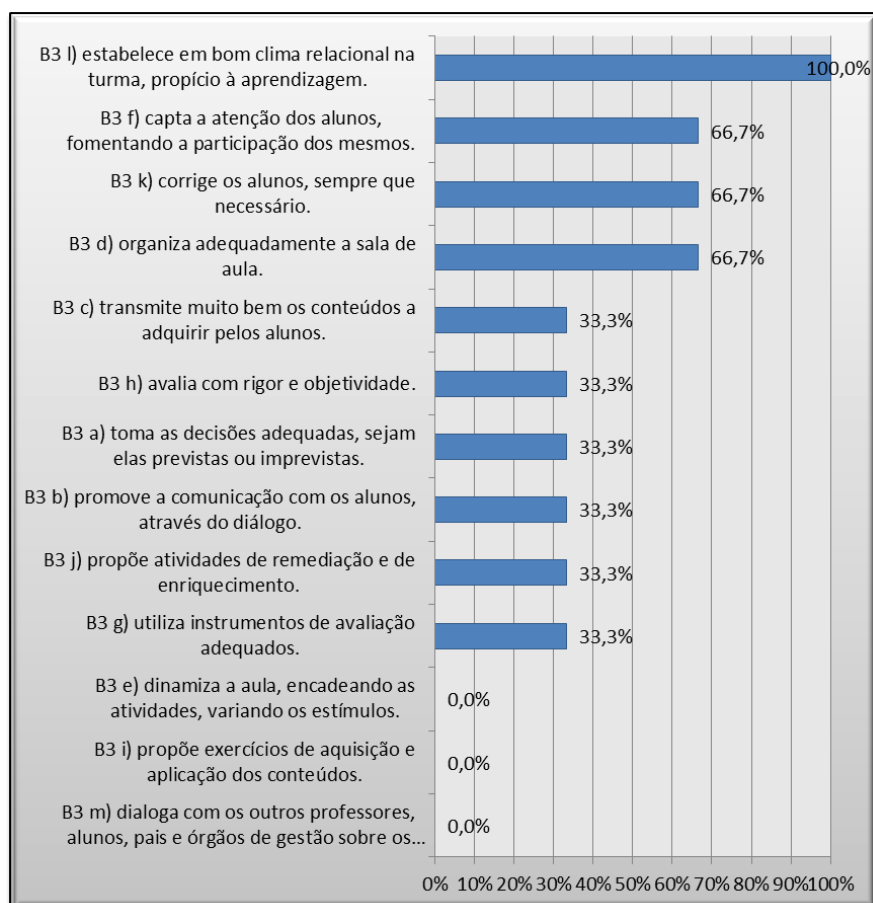



Figura 72- Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 91 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

B4	13-14M7	TOTAL	% 
B4 b) é solidário.	0	0	0,0%
B4 c) tem espírito crítico.	0	0	0,0%
B4 m) respeita a diversidade.	0	0	0,0%
B4 l) é justo.	0	0	0,0%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	1	33,3%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	1	1	33,3%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	1	1	33,3%
B4 a) é tolerante.	1	1	33,3%
B4 d) é criativo.	1	1	33,3%
B4 j) mostra segurança.	2	2	66,7%
B4 e) é dinâmico.	2	2	66,7%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	2	2	66,7%
B4 f) é empenhado.	2	2	66,7%
B4 g) é simpático.	2	2	66,7%

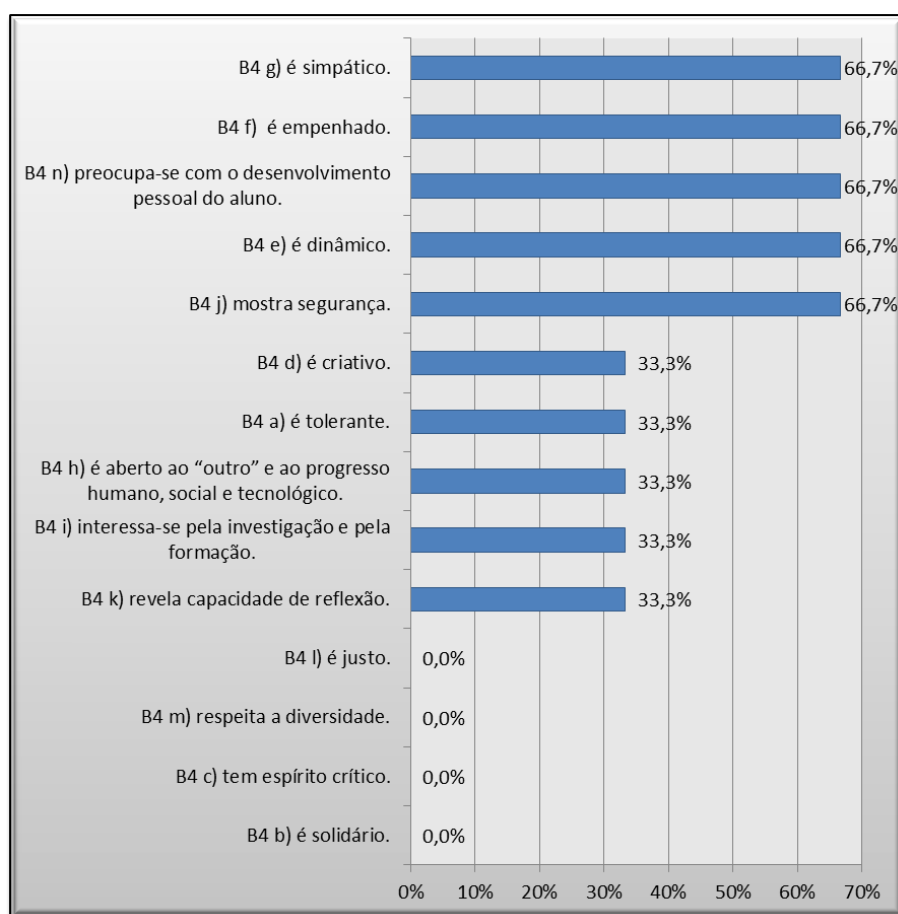


Figura 73 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 92 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	3	3	100,0%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	3	3	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	3	3	100,0%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	3	3	100,0%
B2 d) planifica bem as aulas.	3	3	100,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	3	3	100,0%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	3	3	100,0%

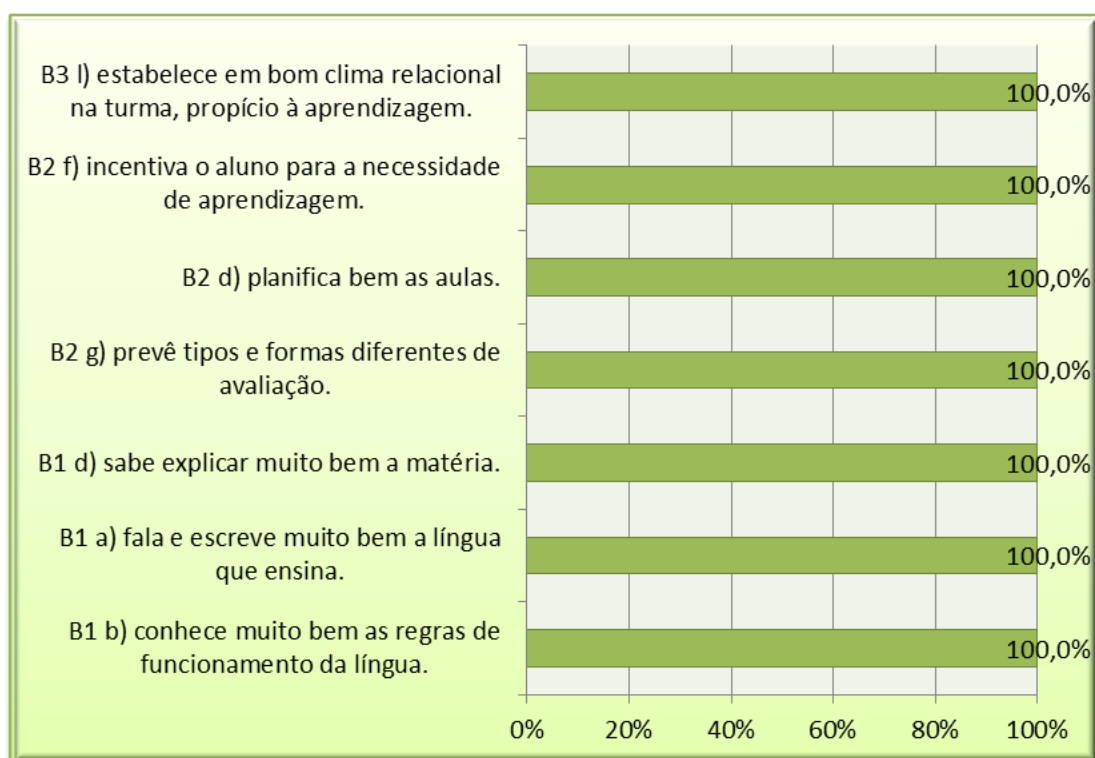


Figura 74 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 7.º ano de escolaridade

Anexo 18 – Análise quantitativa: Variável 15 – faixa etária dos 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 93 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52		
N.º alunos em estudo	9	17,3%	
B1	13-14F7	total	%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	0	0	0,0%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	2	2	22,2%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	3	3	33,3%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	33,3%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	6	6	66,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	6	6	66,7%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	8	8	88,9%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	9	9	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	9	9	100,0%

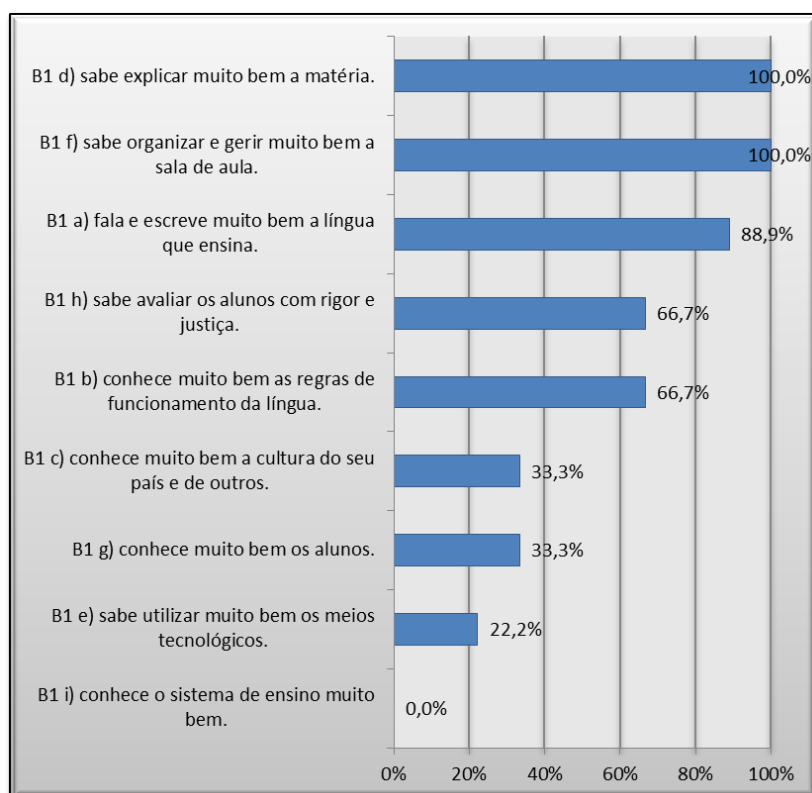


Figura 75 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 94- Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

B2	13-14F7	TOTAL	%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	2	2	22,2%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	2	2	22,2%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	4	4	44,4%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	5	5	55,6%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	7	7	77,8%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	7	7	77,8%
B2 d) planifica bem as aulas.	9	9	100,0%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	9	9	100,0%

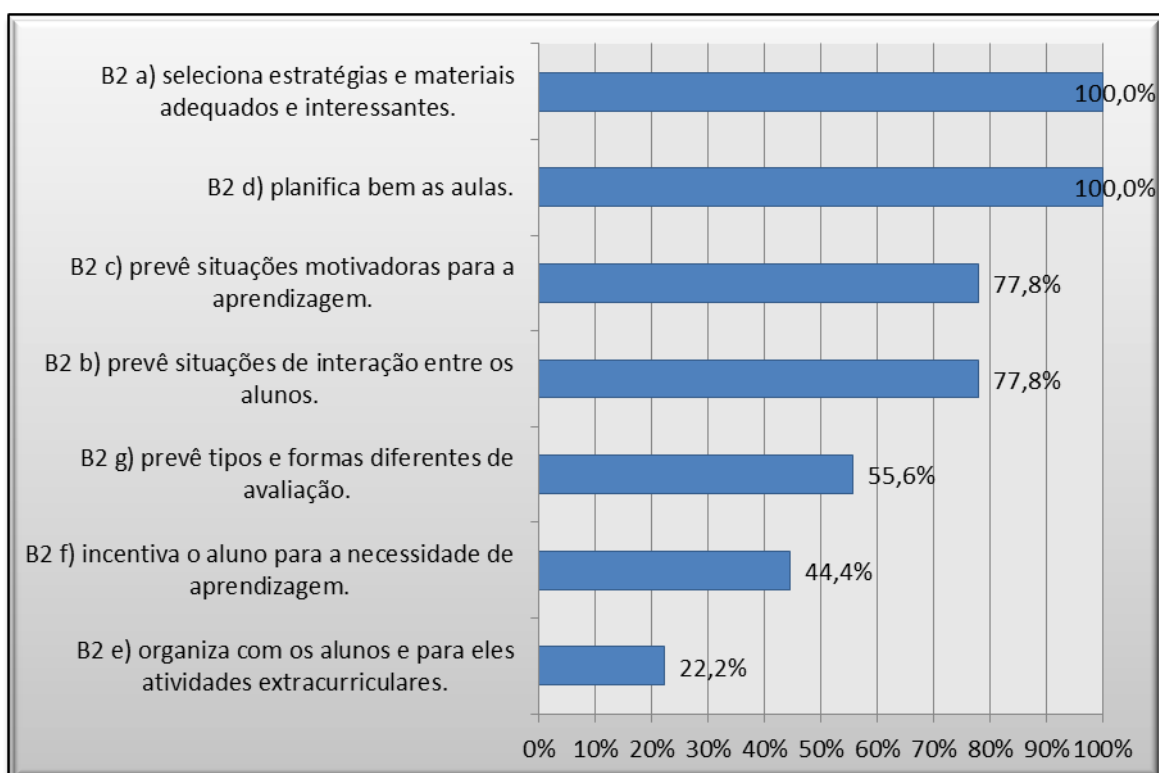


Figura 76 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 95 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

B3	13-14F7	TOTAL	%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	0	0,0%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	1	1	11,1%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	2	2	22,2%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	2	2	22,2%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	3	3	33,3%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	4	4	44,4%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	4	4	44,4%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	4	4	44,4%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	4	4	44,4%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	4	4	44,4%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	4	4	44,4%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	5	5	55,6%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	8	8	88,9%



Figura 77 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 96 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

B4	13-14F7	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	1	1	11,1%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	1	1	11,1%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	1	1	11,1%
B4 c) tem espírito crítico.	2	2	22,2%
B4 j) mostra segurança.	2	2	22,2%
B4 m) respeita a diversidade.	2	2	22,2%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	3	3	33,3%
B4 a) é tolerante.	3	3	33,3%
B4 e) é dinâmico.	4	4	44,4%
B4 l) é justo.	4	4	44,4%
B4 d) é criativo.	5	5	55,6%
B4 f) é empenhado.	5	5	55,6%
B4 g) é simpático.	6	6	66,7%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	7	7	77,8%

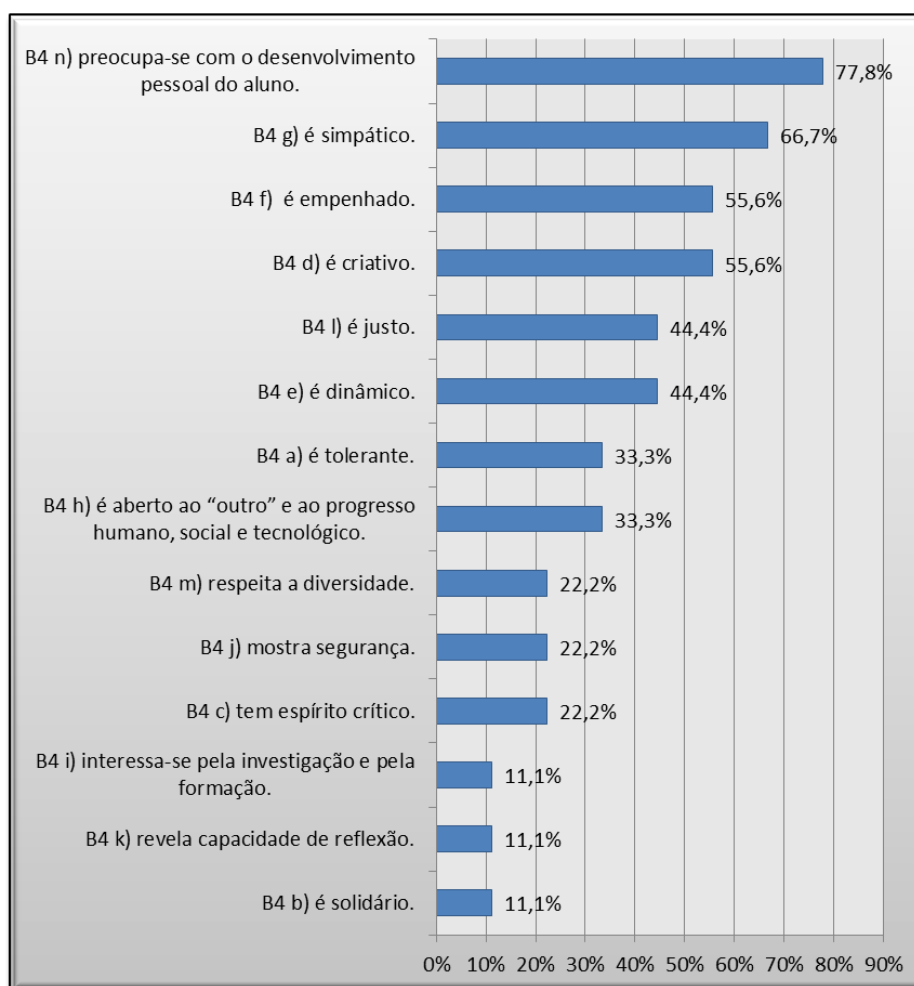


Figura 78 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Quadro 97 - Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	8	8	88,9%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	8	8	88,9%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	9	9	100,0%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	9	9	100,0%
B2 d) planifica bem as aulas.	9	9	100,0%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	9	9	100,0%

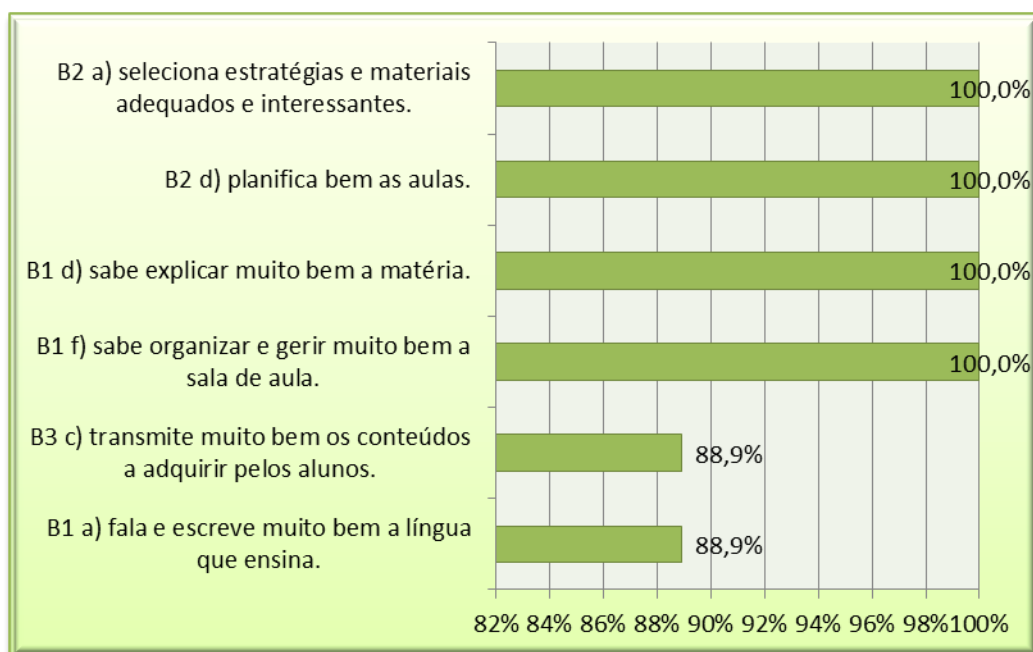


Figura 79 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 7.º ano de escolaridade

Anexo 19 – Análise quantitativa: Variável 16 – faixa etária dos 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 98 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52		
N.º alunos em estudo	12	23,1%	
B1	13-14M8	total	%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	0	0	0,0%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	2	2	16,7%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	2	2	16,7%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	7	7	58,3%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	8	8	66,7%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	8	8	66,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	10	10	83,3%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	11	11	91,7%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	11	11	91,7%

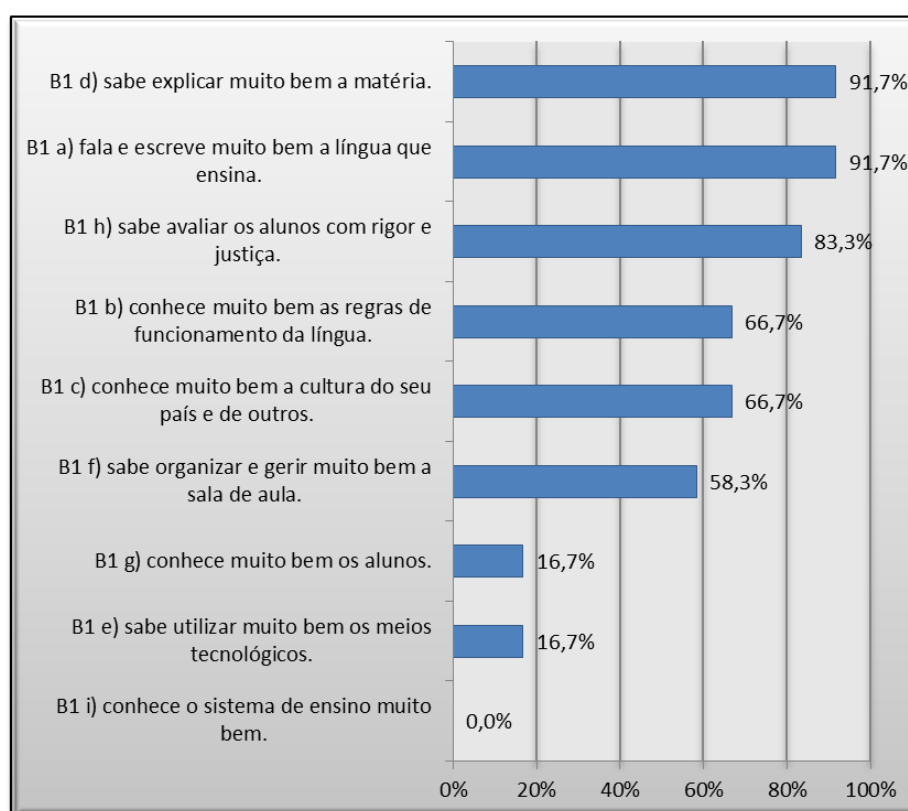


Figura 80 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 99 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

B2	13-14M8	TOTAL	%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	2	2	16,7%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	6	6	50,0%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	6	6	50,0%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	8	8	66,7%
B2 d) planifica bem as aulas.	8	8	66,7%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	9	9	75,0%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	9	9	75,0%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	12	12	100,0%

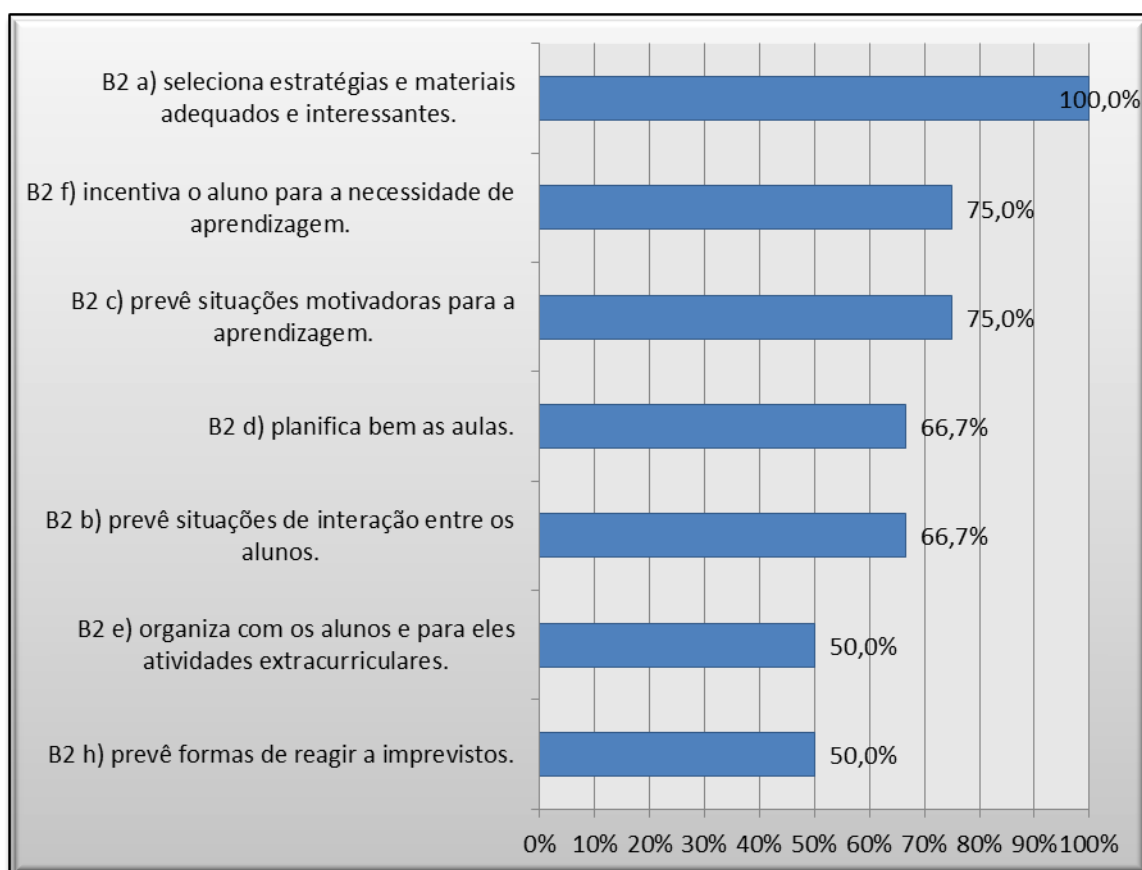


Figura 81 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 100 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

B3	13-14M8	TOTAL	%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	0	0	0,0%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	0	0	0,0%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	0	0	0,0%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	1	1	8,3%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	3	3	25,0%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	5	5	41,7%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	6	6	50,0%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	6	6	50,0%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	6	6	50,0%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	7	7	58,3%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	7	7	58,3%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	10	10	83,3%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	10	10	83,3%

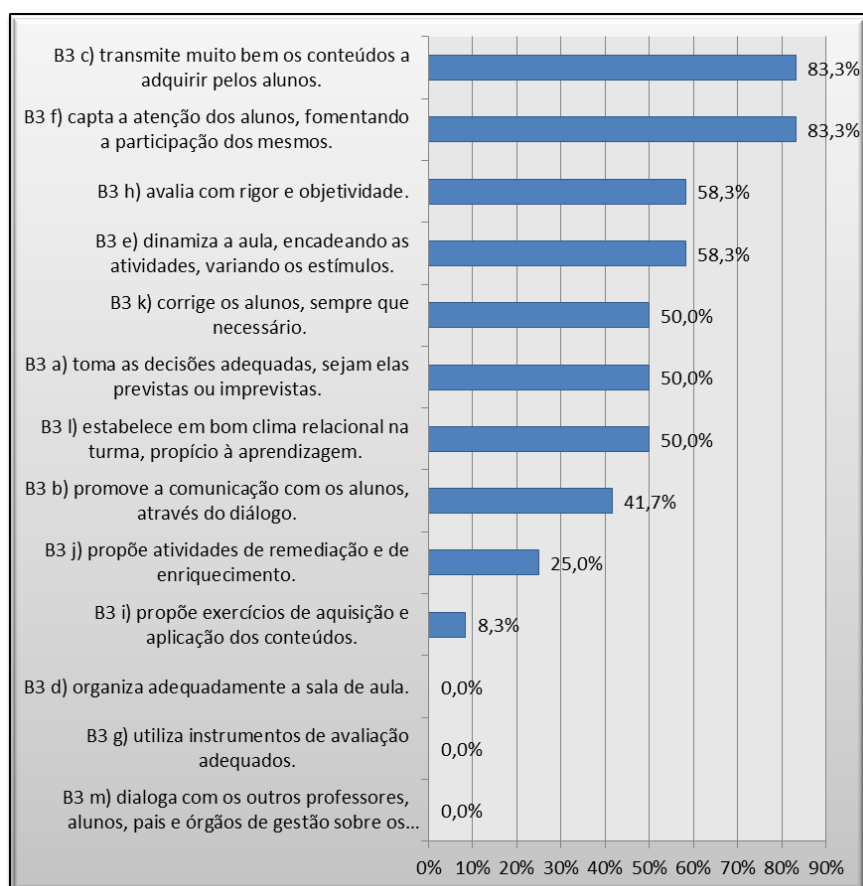


Figura 82 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 101 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

B4	13-14M8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	1	1	8,3%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	1	1	8,3%
B4 c) tem espírito crítico.	3	3	25,0%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	3	3	25,0%
B4 m) respeita a diversidade.	3	3	25,0%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	3	3	25,0%
B4 j) mostra segurança.	4	4	33,3%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	4	4	33,3%
B4 e) é dinâmico.	4	4	33,3%
B4 d) é criativo.	5	5	41,7%
B4 f) é empenhado.	5	5	41,7%
B4 a) é tolerante.	6	6	50,0%
B4 g) é simpático.	9	9	75,0%
B4 l) é justo.	10	10	83,3%

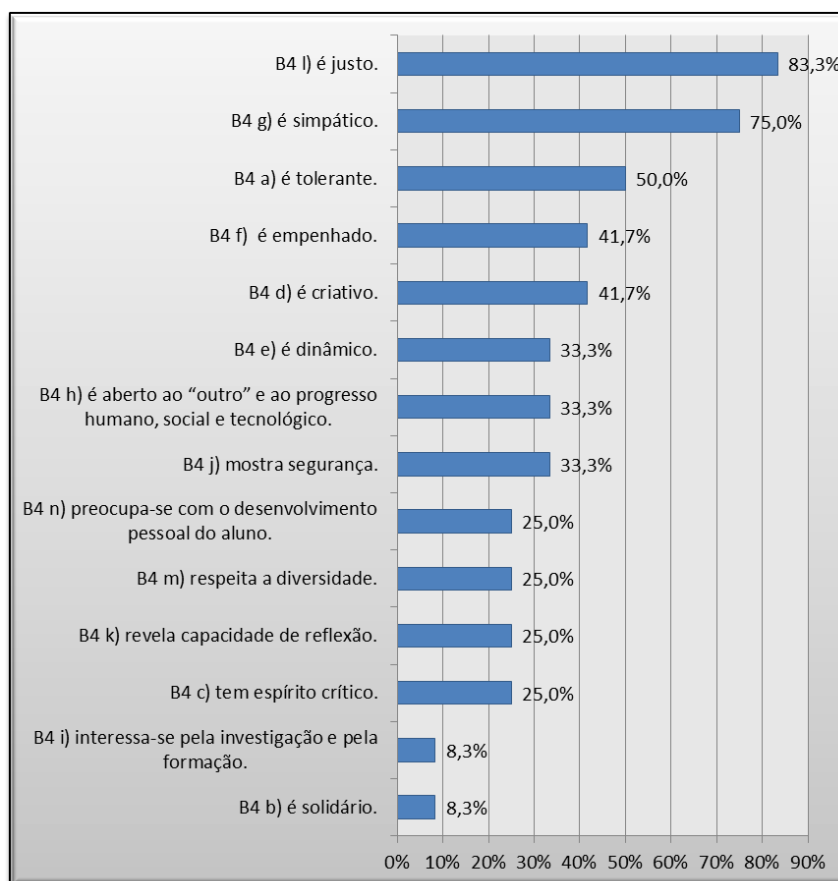


Figura 83 - Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 102 – Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	10	10	83,3%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	10	10	83,3%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	10	10	83,3%
B4 l) é justo.	10	10	83,3%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	11	11	91,7%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	11	11	91,7%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	12	12	100,0%

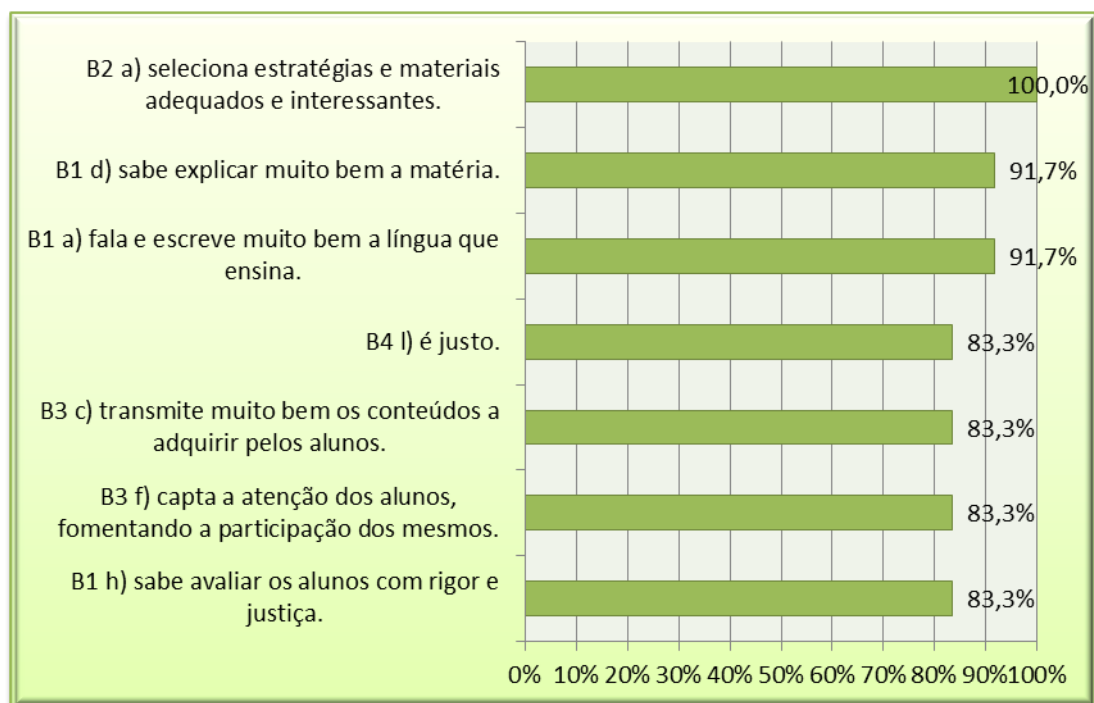


Figura 84 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, masculino e 8.º ano de escolaridade

Anexo 20 – Análise quantitativa: Variável 17 – faixa etária dos 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 103 - Categoria B1 – Distribuição das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

Total de alunos inquiridos	52		
N.º alunos em estudo	14	26,9%	
B1	13-14F8	total	%
B1 e) sabe utilizar muito bem os meios tecnológicos.	1	1	7,1%
B1 g) conhece muito bem os alunos.	1	1	7,1%
B1 c) conhece muito bem a cultura do seu país e de outros.	3	3	21,4%
B1 i) conhece o sistema de ensino muito bem.	6	6	42,9%
B1 b) conhece muito bem as regras de funcionamento da língua.	10	10	71,4%
B1 f) sabe organizar e gerir muito bem a sala de aula.	10	10	71,4%
B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	12	12	85,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	13	13	92,9%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	14	14	100,0%

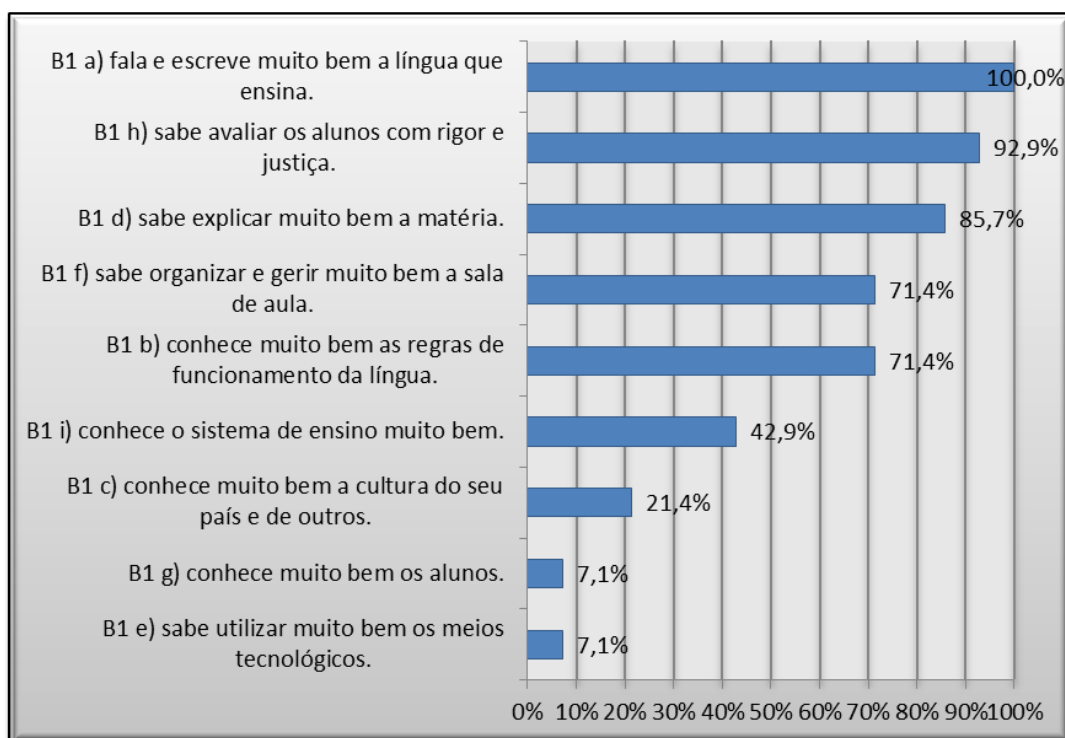


Figura 85 - Categoria B1 – Peso relativo das competências ao nível da informação / saber para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 104 - Categoria B2 – Distribuição das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

B2	13-14F8	TOTAL	%
B2 h) prevê formas de reagir a imprevistos.	4	4	28,6%
B2 g) prevê tipos e formas diferentes de avaliação.	7	7	50,0%
B2 d) planifica bem as aulas.	7	7	50,0%
B2 b) prevê situações de interação entre os alunos.	8	8	57,1%
B2 e) organiza com os alunos e para eles atividades extracurriculares.	9	9	64,3%
B2 c) prevê situações motivadoras para a aprendizagem.	11	11	78,6%
B2 a) seleciona estratégias e materiais adequados e interessantes.	11	11	78,6%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	13	13	92,9%

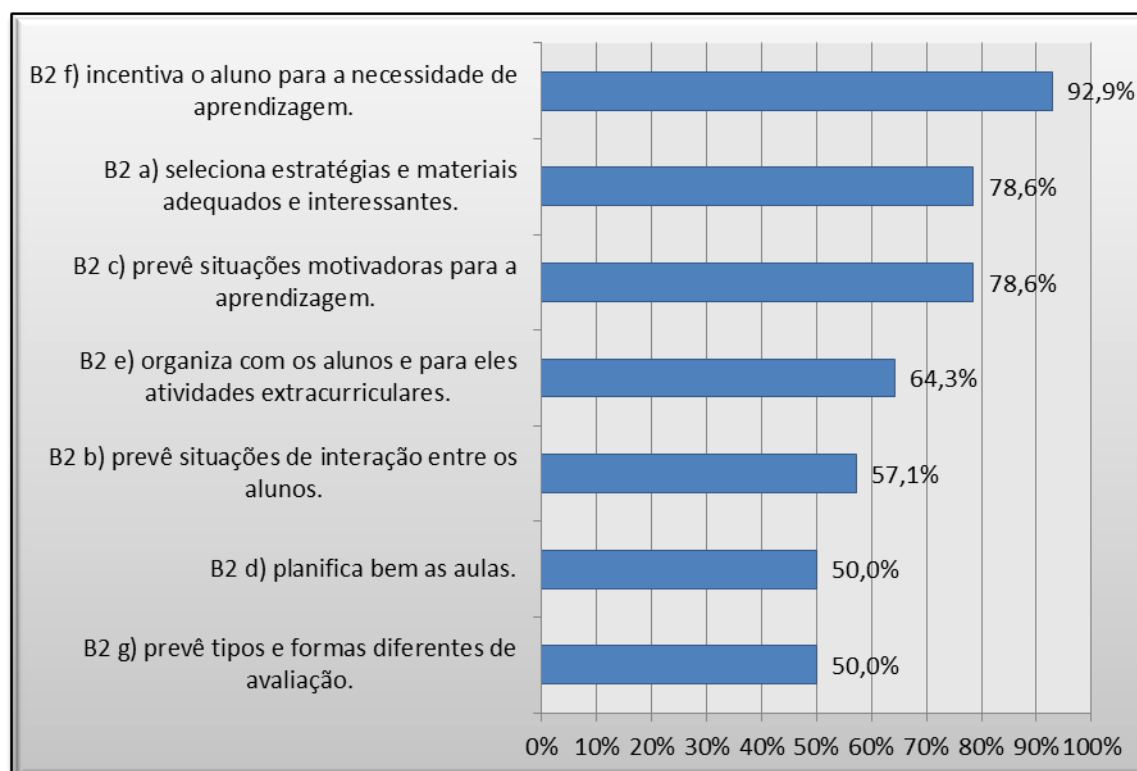


Figura 86 - Categoria B2 – Peso relativo das competências ao nível da peri-execução / saber fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 105 - Categoria B3 – Distribuição das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

B3	13-14F8	TOTAL	%
B3 j) propõe atividades de remediação e de enriquecimento.	0	0	0,0%
B3 m) dialoga com os outros professores, alunos, pais e órgãos de gestão sobre os problemas educativos.	1	1	7,1%
B3 g) utiliza instrumentos de avaliação adequados.	2	2	14,3%
B3 i) propõe exercícios de aquisição e aplicação dos conteúdos.	2	2	14,3%
B3 d) organiza adequadamente a sala de aula.	3	3	21,4%
B3 e) dinamiza a aula, encadeando as atividades, variando os estímulos.	5	5	35,7%
B3 f) capta a atenção dos alunos, fomentando a participação dos mesmos.	6	6	42,9%
B3 l) estabelece em bom clima relacional na turma, propício à aprendizagem.	7	7	50,0%
B3 b) promove a comunicação com os alunos, através do diálogo.	7	7	50,0%
B3 a) toma as decisões adequadas, sejam elas previstas ou imprevistas.	7	7	50,0%
B3 k) corrige os alunos, sempre que necessário.	8	8	57,1%
B3 h) avalia com rigor e objetividade.	10	10	71,4%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	12	12	85,7%



Figura 87 - Categoria B3 – Peso relativo das competências ao nível da execução / fazer para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 106 - Categoria B4 – Distribuição das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

B4	13-14F8	TOTAL	%
B4 b) é solidário.	2	2	14,3%
B4 j) mostra segurança.	2	2	14,3%
B4 c) tem espírito crítico.	3	3	21,4%
B4 k) revela capacidade de reflexão.	3	3	21,4%
B4 i) interessa-se pela investigação e pela formação.	4	4	28,6%
B4 h) é aberto ao “outro” e ao progresso humano, social e tecnológico.	4	4	28,6%
B4 m) respeita a diversidade.	4	4	28,6%
B4 a) é tolerante.	6	6	42,9%
B4 e) é dinâmico.	6	6	42,9%
B4 d) é criativo.	6	6	42,9%
B4 n) preocupa-se com o desenvolvimento pessoal do aluno.	7	7	50,0%
B4 f) é empenhado.	7	7	50,0%
B4 g) é simpático.	7	7	50,0%
B4 l) é justo.	9	9	64,3%

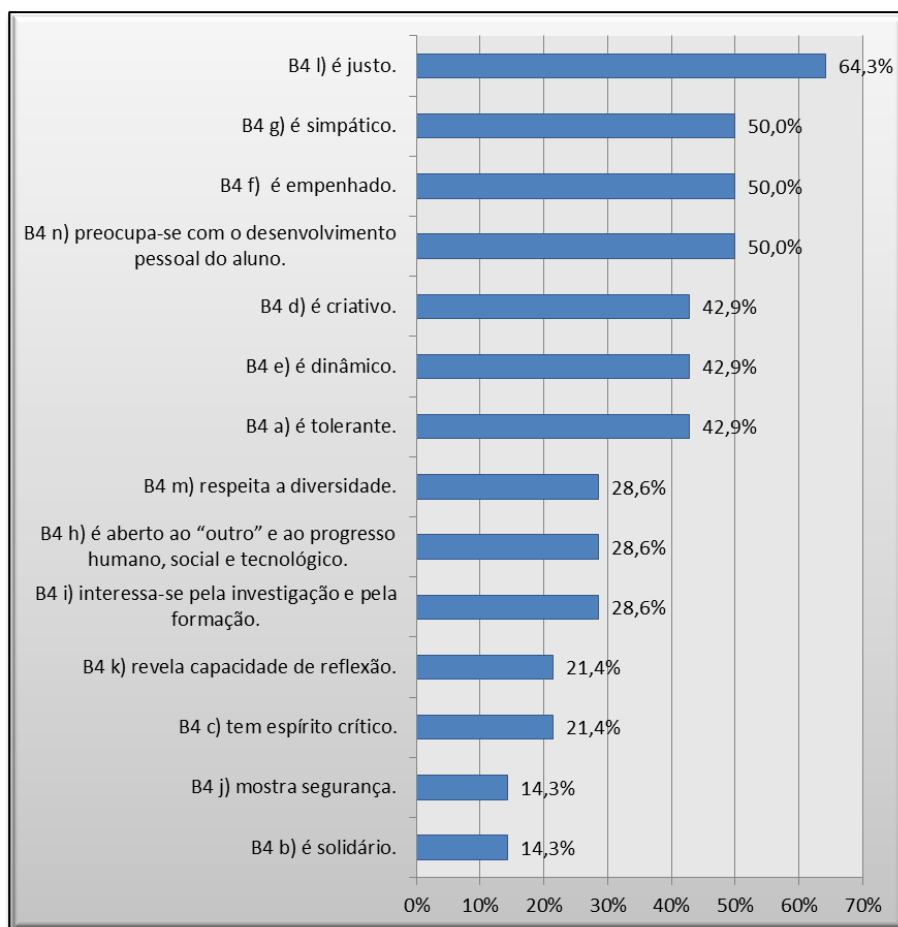


Figura 88- Categoria B4 – Peso relativo das competências ao nível do ser, “enquanto pessoa”, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

Quadro 107 - Distribuição das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

B1 d) sabe explicar muito bem a matéria.	12	12	85,7%
B3 c) transmite muito bem os conteúdos a adquirir pelos alunos.	12	12	85,7%
B1 h) sabe avaliar os alunos com rigor e justiça.	13	13	92,9%
B2 f) incentiva o aluno para a necessidade de aprendizagem.	13	13	92,9%
B1 a) fala e escreve muito bem a língua que ensina.	14	14	100,0%

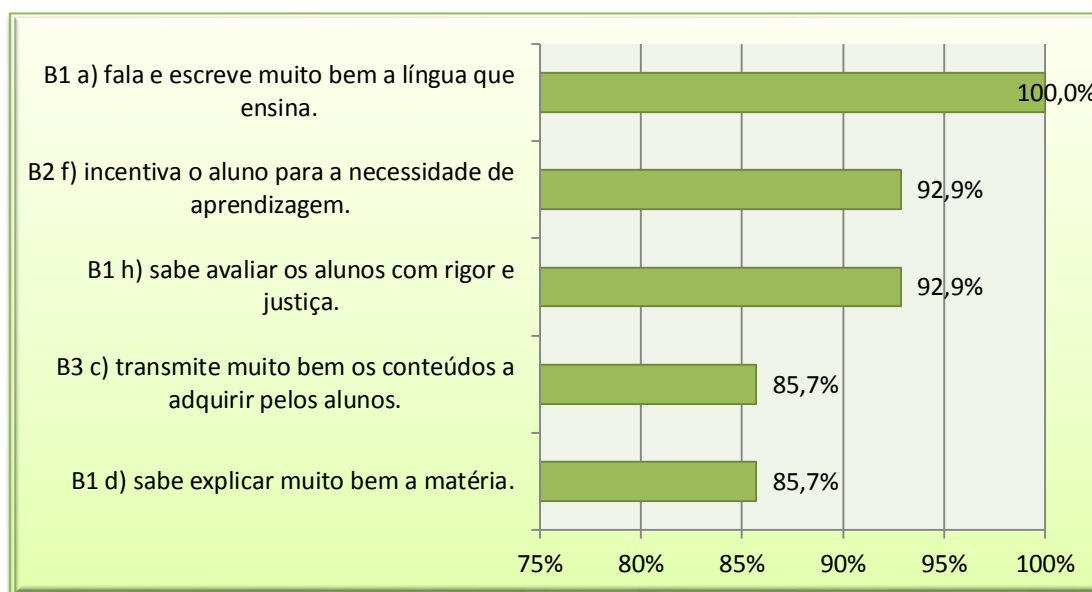


Figura 89 - Peso relativo das cinco competências com mais ocorrências em todas as categorias, para os alunos da faixa etária 13-14 anos, feminino e 8.º ano de escolaridade

Anexo 21 – Transcrição da entrevista ao Diretor da Escola Secundária com terceiro ciclo Eça de Queirós – E1

Em que parâmetros se baseia para avaliar um professor de línguas excelente?

E1: Eu nunca tive que avaliar, ou melhor, eu nunca atribuí a classificação de excelente a nenhum professor e portanto, também por essa razão, nunca a atribuí a nenhum professor de línguas, mas eu diria que uma classificação de excelente é atribuída... tem características que não se prendem com a formação do professor, quer dizer... um professor excelente é sempre um professor que há de ser uma referência na escola e na profissão, há de ser alguém que é notado ou é notabilizado pelo seu trabalho, portanto, independentemente de ser de línguas; eu diria que um professor, um excelente professor de línguas esse excelente entre aspas, se quisermos, ou considerando a excelência da forma que eu a vi há pouco, um excelente professor de línguas é um professor que se notabiliza enquanto professor, enquanto profissional e, no âmbito das línguas, por exemplo, é um professor que valoriza muito o ensino e a aprendizagem das línguas, por exemplo, promovendo ou liderando projetos de intercâmbio, por exemplo, acho que um professor que, um excelente professor de línguas, para além do trabalho na escola... do trabalho da preparação dos alunos do ponto de vista da... do tratamento da comunicação escrita e oral da língua é, por exemplo, também um professor que investe, por certo, nos intercâmbios com países de línguas diferentes da nossa e que coloca os alunos em contacto e que adere a programas de intercâmbio quer entre... com professores de outros países, que vêm à escola, por exemplo, quer com alunos de outros países... é um professor que não só fala e escreve bem a língua, mas como está... domina a cultura como conhece profundamente a cultura estrangeira do país estrangeiro e a transmite aos alunos e faz com que os alunos se interessem também por essa cultura, por essa língua.

Nós quando falamos do professor de línguas estamos a falar do professor de língua materna e de língua estrangeira,

E1: Ah, bom, pensei que estavam falar só de língua estrangeira... bom, na língua materna, um professor de línguas, um professor excelente de línguas é um professor excelente, tal qual é um professor de matemática, é um professor que cumpre bem as suas funções na sua área disciplinar, naturalmente que domina os conteúdos, que domina a língua, seja ela materna seja ela estrangeira, que sabe expressar-se corretamente, que... que cria nos alunos... que cria nos alunos um interesse pela língua, um interesse por falar a língua, por trabalhar a língua, por se expressar na língua, por utilizar a língua, por dominar a língua, por, digamos, por... jogar com a língua, trabalhar na língua.

Então, que peso relativo devem ter as componentes académica, didática e humana na caracterização de um professor de línguas excelente?

E1: Ora bem, e a ideia aqui... eu acho que... eu, enquanto diretor, quer dizer, no fundo, um professor excelente, seja ele em que matéria for, mas de línguas também, é um professor que... que tem valor... digamos assim, com muito valor, no domínio dessas três componentes, a didática, da pedagógica... é, é um professor que conhece o conteúdo, conhece as matérias a lecionar, conhece, digamos, a língua, é um professor que sabe como transmitir os seus conhecimentos aos alunos e como atrair os alunos, criar gosto nos alunos para, pela compreensão da língua, pela expressão, pela boa expressão, e é um professor também que, do ponto de vista do relacionamento humano e pessoal, é um professor com muita facilidade de relacionamento, um professor, digamos, respeitado por alunos, por professores e por funcionários da escola. Mas estas características são, digamos, independentes, é uma variável independente da formação de professores, são características inerentes ao facto de ser um excelente professor, quer seja de línguas quer seja de outra matéria.

Sim, por isso, acabou por já me responder à questão seguinte, que era a propósito dos traços ético-relacionais que eu ia pedir para definir, os traços ético-relacionais que marcavam um professor de línguas desta natureza...

E1: Um professor excelente é um professor que é um exemplo para os alunos, não tem falhas, digamos assim, não tem falhas de relacionamento, não tem falhas, digamos, na sua postura

enquanto profissional e enquanto pessoa, é uma pessoa cumpridora, rigorosa, respeitadora, exemplar - sempre assim - e claro, no caso das línguas tem que conhecer bem a língua, conhecer bem a cultura, no caso da cultura portuguesa ou cultura da língua, digamos, que ministra, que ensina, e saber... e, e outra coisa que às vezes não se valoriza nos professores: é que não basta saber muito e profundamente, não basta saber transmitir muito e transmitir bem, além disso, é preciso cativar os alunos, é preciso, digamos, como que injetar nos alunos o gosto por aprender língua, o gosto por trabalhar a língua, acho que essa vertente falta, porque, muitas vezes não se dá o devido valor.

Por isso, também já na sequência da questão seguinte: que conhecimentos académicos deve possuir um professor de línguas desta natureza? Já que falou de saber muito...

D: Saber ... saber em profundidade todos os conteúdos que vai ter, digamos, que constituem o programa de língua desde o básico até ao final do Ensino Secundário. O professor do Ensino Secundário é um professor que acumula, que acrescenta, não só os conhecimentos da língua ao nível do Ensino Básico, como também integra e incorpora os conhecimentos da língua ao nível do Ensino Básico, avançado, se quisermos, e do Ensino Secundário, portanto, não pode ser um professor... e mais, e tem que ter conhecimento da, digamos, de língua ao nível, pelo menos inicial do Ensino Superior, porque não pode limitar-se a obter um saber limitado apenas aos conteúdos que vai lecionar ou que vai ministrar, é um professor que, que tem que ter conhecimentos culturais e linguísticos, se quisermos, profundos, mais vastos do que os conteúdos que vai lecionar, para estar à vontade, para poder criar âncoras e criar ligações entre, e relacionar, digamos assim, os conhecimentos e as aprendizagens.

O meu orientador de estágio dizia que o professor tem que ser a floresta para poder dar a árvore...

E1: Sim, no fundo é isso, tem que saber mais do que aquilo que vai ensinar, é indiscutível, é indiscutível isso.

Ao nível das metodologias de ensino aprendizagem, que metodologias de ensino considera serem as mais eficazes para os alunos desta escola?

E1: Ora bem, eu acho que todas as metodologias de ensino têm valor, se aplicadas com equilíbrio, se forem aplicadas de forma variada, se... porque todas as metodologias, quer uma metodologia mais expositiva, se quisermos, ou de mais projeto, penso que é a isso que te estás a referir, ou outro tipo de metodologia, claro que tem que haver equilíbrio na utilização dos vários métodos de ensino. Um bom professor tem que ter um vasto naipe, tem que dominar um vasto naipe de metodologias e aplicar aquela que melhor se adequa, digamos, ao seu interesse ou ao seu objetivo ou àquilo que está a tentar ensinar aos alunos; e haverá momentos em que para ensinar determinada matéria ou autor, no caso, ou qualquer tipo de conteúdo, enfim, no âmbito da língua, quer materna, quer estrangeira, haverá que recorrer a determinado tipo, a metodologias diversas, diferentes para atingir melhor, o objetivo da melhor forma, da forma mais eficaz ou eficiente, no caso.

Como se manifesta a capacidade reflexiva de um professor de línguas excelente?

E1: Pois... ora bem... a capacidade reflexiva de qualquer professor e de línguas também reflete-se pela opinião que ele tem sobre o que ensina e a forma como ensina e as pessoas a quem ensina e sobre o seu desempenho profissional, a sua postura profissional, ou seja, a capacidade reflexiva de um professor nota-se quando ele se põe a si próprio em causa, quando um professor é capaz de se pôr a si próprio, àquilo que sabe, àquilo que são as suas maiores certezas, quando as consegue pôr em causa. Quando um professor põe em causa significa que reflete, que pensa e que acerta mais, porque não errar ... a capacidade reflexiva de um professor é diretamente proporcional à forma como ele se põe a si próprio em causa, às suas ideias em causa, à forma como ele pensa e como vê a vida, quando ele reflete e questiona a forma como vê a vida como trabalha e como ensina.

É de certa forma autoavaliar-se e formar-se, não é, em consequência disso...

E1: É verdade, sim, porque quando uma pessoa procede a uma autoavaliação, a uma autoavaliação, é até mais do que uma autoavaliação, é mais íntima que uma autoavaliação, é aquela ideia de que

nós, quando vamos para casa, quando estamos em casa e “pensamos com os nossos botões”, se de facto a estratégia utilizada foi a melhor, se a forma como abordei aquele assunto foi a melhor, e dessa forma, quando nós pensamos nas coisas, somos capazes de descobrir nelas aquilo que são os aspetos positivos, aquilo que correu bem, e aquilo que correu pior e, dessa forma, formamo-nos, porque no futuro enfrentaremos a mesma questão, o mesmo problema, corrigindo aquilo que correu pior, acho que é um pouco isso.

Considera importante a capacidade de dinamização cultural da escola por parte de um professor de línguas e de que modo? (já respondeu)....

E1: Sim, eu acho que é importante, todos os professores, eu acho que nós temos, quer dizer, há... há... há uma corrente, isto aqui é um bocado como as modas, há... agora parece que está a nascer a corrente de que nós não podemos fazer nada, desenvolver nenhuma atividade para além daquilo que é o ensino e da transmissão dos conteúdos, e acho que um professor é mais do que isto e, de facto, um professor pode valorizar-se imenso e um professor excelente terá também que.... não poderá descurar essa dimensão, mas poderá desvalorizar-se imenso se (não) desenvolver na escola projetos para, projetos e atividades para além da sala de aula, e quanto mais para além da sala de aula for, mais valorizam o professor, quanto mais... quanto mais largos ou mais, digamos, quanto mais se expressarem esses projetos ou essas atividades, ou se estenderem na comunidade escolar, primeiro, e na comunidade educativa depois, quanto mais pessoas abrangerem, ou envolverem, se tu quiseres, eu acho que mais enriquecida sai a função e o desempenho do professor.

É a última questão. Na sua opinião, e em síntese, quais são as cinco palavras que melhor definem e caracterizam o professor de línguas excelente?

E1: Não sei, não sei, tenho que pensar.... Talvez assim: competente, exigente, culto, comunicativo e reflexivo. Talvez... reflexivo, no sentido de pessoa que reflete sobre a vida, talvez assim, estas cinco, sem pensar muito.

Muito obrigada.

E1: Não tens de quê.

Anexo 22 – Transcrição da entrevista à coordenadora do departamento de línguas da Escola Secundária com terceiro ciclo Eça de Queirós –E2

Muito boa tarde, vamos então proceder à nossa entrevista, no âmbito do estudo em mestrado de Supervisão e Didática da línguas... e aquilo que nós procuramos então aqui é traçar e construir um retrato de um professor de línguas que seja o melhor, que seja excelente, no contexto da ESEQ. Solicito então autorização para fazer a gravação desta entrevista e garanto, dentro do possível, o anonimato, sendo que não se importa que seja revelado o nome. Então, em que parâmetros se baseia para avaliar um professor de línguas excelente?

E2: Bem, eu acho que logo em primeiro lugar a dimensão científico-pedagógica, acho que é talvez das mais importantes... um professor tem que dominar conteúdos científicos com alguma segurança e ter uma atitude pedagógica... agora muito na moda... proativa, envolvendo os alunos, muito empática ... para realmente ser um bom professor com um perfil excelente. Depois também o seu empenho na comunidade, atividades que desenvolve.... Patilha de materiais com outros colegas... elaboração também de materiais de raiz para serem disponibilizados a colegas mais novos, e por isso serem um exemplo de referência na prática docente.

Portanto, por aquilo que eu percebi, o parâmetro que mais valoriza é o científico-pedagógico?
E2: É.

Que peso relativo devem ter as componentes académica, didática e humana na compreensão de um professor de línguas?

E2: A componente académica não é subvalorizada mas ela é relativa, porque eu creio que muito da competência do professor advém da sua prática e não dos conhecimentos académicos que foi adquirindo, isto no meu ponto de vista, da formação académica que eu tive há vinte e tal anos atrás e por isso parece-me que eu, no meu caso fui ganhando; foi a experiência que me deu a competência para fazer alguma coisa, senão de excelente, mas pelo menos para ser uma boa docente. Do ponto de vista didático, eu acho que é importante essa componente e essa adquire-se sobretudo através da formação, enquanto estudante, na minha formação académica, quando fiz os meus estudos, eu não tinha, não tive formação didática, por isso toda a formação era teórica e por isso eu só pude adquirir informações e estratégias nessa área muito posteriormente à minha formação académica ... e, por isso mesmo é que eu acho que é necessário investir na formação. Quanto ao perfil humano para ser professor de línguas ... eu acho que é difícil falar-se porque quando nós estamos a falar da componente humana na formação de um professor tem a ver com o contexto de onde ele é oriundo, tem a ver com outros aspetos diversos da sua formação pessoal, das leituras que faz, dos contactos que tem e eu acho que aí o professor tem que investir pessoalmente nessa área para realmente ascender a um patamar superior não pode ficar à espera que o sistema lhe dê aquilo que faz parte dele e que faz parte do seu aperfeiçoamento pessoal.

E em termos de traços ético-relacionais, quais são então os traços ético-relacionais que marcam um professor de línguas excelente?

E2: Bom, do ponto de vista ético-relacional ... bom, os traços relacionais, eu acho que um professor de línguas excelente, para começar, tem que ser um bom comunicador, aquele que é capaz de criar com o interlocutor uma relação, uma boa relação, uma interação, em primeiro lugar, uma relação de empatia; deve ser motivador, com toda a subjetividade que tem o que é ser motivador, também tem que ser um professor responsável, honesto... e ter a consciência de que o que está a passar é decisivo na formação pessoal do aluno, quer dizer, está a formar um ser integral, e não um ser bom numa língua ou noutra língua.

E em termos de conhecimentos académicos, quais são aqueles que deve possuir um professor de línguas excelente?

E2: Eu vou separar aqui o professor de língua materna do professor de língua estrangeira... O professor de língua materna deve ser o exemplo, do ponto de vista académico, de quem escreve

bem, quem domina todos os recursos possíveis para, realmente, escrever bem. Depois a leitura virá, mas escrever bem, porque tem que ser um modelo. Também do ponto de vista ainda acadêmico, no caso da disciplina, na língua materna, ele deve dominar todos as indicações e orientações, por exemplo, no que diz respeito a dicção... e verbalização de uma ideia e mesmo possuir conhecimentos no domínio quase da filosofia, sobretudo no que diz respeito à argumentação. Do ponto de vista das línguas, tem que ser um falante, tem que ser um bilingue, tem que ser um ótimo falante da língua estrangeira, conhecer todas as estruturas gramaticais paralelas à língua materna e ser capaz de fazer essa ligação para os alunos entre a estrutura gramatical de uma língua e da outra língua, essencialmente, acho que é esses princípios...

OK, e em termos de metodologias, quais são aquelas, as metodologias de ensino, que considera serem as mais eficazes para os alunos desta escola?

E2: Bom, os alunos desta escola têm como objetivo o prosseguimento de estudos, e como têm como objetivo o prosseguimento de estudos, eles não esperam que os professores façam... ou utilizem muitas... muitas metodologias... muito, diria, infantis das que são utilizadas para o Ensino Básico, por exemplo, no caso da língua materna, a análise de texto ou um debate serão mais úteis do que por exemplo um jogo de simulação, um “jeu de rôle”.... Por isso será muito mais o debate de ideias que está em causa, por isso o método será, do ponto de vista da abordagem, mais elaborado do que no Ensino Básico onde se pode fazer um jogo de palavras... um jogo de completção... uma simulação. Também na língua estrangeira, aí sim, eu acho que poderá usar-se mais a apresentação pública de trabalhos, que os alunos desenvolvam nas aulas, por exemplo.

E como se manifesta a capacidade reflexiva de um professor de línguas?

E2: Bom, há a reflexão teórica, que pode não ser imediata, que tem a ver com os seus relatórios, com os relatórios por exemplo de cumprimento do programa, e que... o professor tenta posicionar-se face aos trabalhos, às estratégias que utilizou, aos trabalhos que os alunos fizeram, em relação às metodologias adotadas. Depois... também pode analisar ou refletir através dos próprios resultados dos alunos, e então será outro tipo de informação que vai recolher, uma reflexão será mais quantitativa, dos resultados e a outra será mais quantitativa, em relação ao trabalho desenvolvido.

Considera importante a capacidade de dinamização cultural da escola por parte de um professor de línguas? E de que modo?

E2: Eu acho que é importante um professor de línguas ser um animador, não propriamente um animador, mas na perspetiva mais “limpa” um animador, aquele que proporciona aos alunos experiências mais ricas, mais diversas de modo a que eles, confrontados com outras realidades culturais e linguísticas, possam aperceber-se dessa riqueza que tem a língua materna por oposição a uma língua estrangeira... aí, eu acho que as recriações, por exemplo, de épocas literárias... as recriações de... por exemplo, no caso da língua estrangeira de momentos gastronómicos, o momento de fazer uns crepes, de fazer um chá... um chá inglês, seriam também oportunidades de dinamização cultural muito ligadas às línguas, naturalmente, também, os intercâmbios linguísticos, seja por via Internet, via correio ou mesmo os alunos deslocando-se a outras escolas, eu acho que também são modos ricos de dinamizar atividades na escola e dinamizar também a própria capacidade de os alunos, no futuro, serem capazes de eles próprios inventarem e dinamizarem atividades do género.

Por fim, na sua opinião, e em síntese, quais são as cinco palavras que melhor caracterizam um professor de línguas excelente?

E2: Ora... competente, disponível....Empático... Empenhado.... E estudioso.

Muito obrigada.